

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE NOUVEAU DISCOURS PÉDAGOGIQUE QUÉBÉCOIS ET LES
TRANSFORMATIONS DE LA COMMUNAUTÉ POLITIQUE

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN SOCIOLOGIE

PAR
JOËLLE QUÉRIN

JANVIER 2015

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je souhaite d'abord remercier mon directeur de thèse, Jacques Beauchemin, qui m'a offert exactement le type d'encadrement dont j'avais besoin, en me suivant de près dans les premières étapes de ma démarche, qui sont si cruciales, et en me laissant ensuite la liberté et le temps de mener les analyses à ma façon. Je remercie également les membres du jury de mon projet de thèse, Joseph Yvon Thériault et Normand Baillargeon, pour leurs commentaires constructifs et leurs suggestions de lectures.

Je tiens aussi à remercier les collègues et amis qui ont alimenté mes réflexions sur le nouveau discours pédagogique, en particulier les membres du séminaire de lecture de l'Action nationale et les enseignants du Département de sciences sociales du Cégep de Saint-Jérôme. Je remercie également Nathalie Larose, du Département de français, qui a effectué un travail rigoureux de révision linguistique.

Je me dois également d'exprimer ma gratitude envers mes étudiants, qui me permettent de pratiquer le plus beau métier du monde. Leur curiosité intellectuelle me convainc un peu plus chaque jour que la transmission des connaissances et la formation de l'esprit critique doivent demeurer au cœur de l'acte d'enseigner.

Enfin, je veux surtout remercier ma famille pour son soutien indéfectible tout au long de mes études doctorales, et en particulier pendant les inévitables périodes de doute et de découragement. Je n'aurais jamais pu rédiger cette thèse sans l'appui de mes parents, qui m'ont appris à aller jusqu'au bout de mes projets, même les plus ambitieux, et qui m'ont prémunie contre les discours culpabilisants qui obligent trop de femmes à choisir entre la maternité, le travail et les études. Si j'ai pu trouver un

équilibre entre toutes ces dimensions de ma vie, c'est aussi grâce à ma grand-mère, qui a pris soin de son arrière-petit-fils avec un dévouement et une énergie hors du commun, et à mon conjoint, qui a toujours respecté mes choix et fait équipe avec moi pour réaliser nos projets communs et respectifs. Je dédie cette thèse à mon fils, auquel je souhaite de toujours conserver sa soif d'apprendre et sa capacité d'émerveillement.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	VIII	
INTRODUCTION	1	
CHAPITRE I		
LA COMMUNAUTÉ POLITIQUE ET SES TRANSFORMATIONS		
1.1 Qu'est-ce qu'une communauté politique.....	8	
1.1.1 Une construction sociale	9	
1.1.2 Une communauté civique.....	13	
1.1.3 Une communauté culturelle	17	
1.1.4 Une communauté historique	20	
1.1.5 Conclusion : Une sociologie de la communauté politique et de ses mutations	23	
1.2 Les transformations de la communauté politique.....	25	
1.2.1 La diversité.....	25	
1.2.2 L'individualisme	47	
CHAPITRE II		
L'ÉCOLE ET SES RÉFORMES		72
2.1 Le rôle de l'école en sociologie et en philosophie.....	73	
2.1.1 Sociologie et socialisation scolaire	73	
2.1.2 Philosophie et éducation	79	
2.1.3 Conclusion : une sociologie politique de l'école	85	
2.2 Les réformes scolaires	88	
2.2.1 Les réformes scolaires dans le monde.....	89	
2.2.2 Les réformes scolaires au Québec.....	94	
2.3.1 L'accommodement de la diversité scolaire.....	114	
2.3.2 La diversité comme réalité à laquelle préparer les élèves.....	117	

2.3.3 L'école du vivre-ensemble	121
2.3.4 Deux cours controversés	126
2.4 Une école de l'individu.....	134
2.4.1 La pédagogie du vécu.....	135
2.4.2 L'école postmoderne : réaliser son projet de soi.....	140
2.4.3 L'école thérapeutique : cultiver l'estime de soi	143
2.4.4 Conclusion : la nouvelle fonction sociale de l'école.....	150
CHAPITRE III	
STRATÉGIE DE RECHERCHE POUR L'ANALYSE DU NOUVEAU DISCOURS PÉDAGOGIQUE.....	153
3.1 L'objet de recherche : le nouveau discours pédagogique	154
3.1.1 La pédagogie	154
3.1.2 Le discours pédagogique.....	156
3.1.3 Le nouveau discours pédagogique	160
3.2 Le corpus	165
3.2.1 Les documents d'orientation	167
3.2.2 Les programmes scolaires	172
3.3 L'analyse	182
3.3.1 Quelques choix méthodologiques	183
3.3.2 Les étapes de l'analyse.....	186
CHAPITRE IV	
LES DOCUMENTS D'ORIENTATION	190
4.1 Les discours pédagogiques traditionnels	191
4.1.1 Une société distincte : Le discours nationaliste	192
4.1.2 Une société solidaire : Le discours social-démocrate classique ou compensatoire	203
4.1.3 Une société du savoir : Le discours pédagogique moderne	210
4.1.4 Conclusion.....	218
4.2 Le nouveau discours pédagogique 1 : L'école et la diversité.....	219
4.2.1 Une société diversifiée et en mouvement.....	220
4.2.2 Les objectifs relationnels de l'école québécoise	234

4.2.2.1	Le rapprochement interculturel.....	235
4.2.3	Les changements institutionnels	251
4.2.4	L'intervention auprès des élèves : une analyse lexicale.....	268
4.2.5	L'intervention auprès des adultes.....	283
4.3	Le nouveau discours pédagogique 2 : L'école et l'individualisme	295
4.3.1	L'élève, un individu	297
4.3.2	Les objectifs individualistes de l'école québécoise.....	315
4.3.3	Des méthodes d'enseignement au service de l'individu	332
4.3.4	Conclusion.....	352
CHAPITRE V		
LES PROGRAMMES SCOLAIRES.....		354
5.1	Les discours pédagogiques traditionnels	355
5.1.1	Une société distincte : le discours nationaliste.....	355
5.1.2	Une société solidaire : le discours social-démocrate classique ou compensatoire	370
5.1.3	Une société du savoir : le discours pédagogique moderne.....	372
5.2	Le nouveau discours pédagogique 1 : L'école et la diversité.....	403
5.2.1	Une société diversifiée et en mouvement.....	404
5.2.2	Les objectifs relationnels de l'école québécoise	416
5.2.3	Les changements institutionnels	431
5.2.4	L'intervention auprès des élèves : une analyse lexicale.....	444
5.2.5	L'intervention auprès des adultes.....	468
5.2.6	Conclusion.....	471
5.3	Le nouveau discours pédagogique 2 : L'école et l'individualisme	473
5.3.1	L'élève, un individu	474
5.3.2	Les objectifs individualistes de l'école québécoise.....	483
5.3.3	Des méthodes d'enseignement au service de l'individu	495
5.3.4	Conclusion.....	542
CHAPITRE VI		
CONCLUSION		543
6.1	Le nouveau discours pédagogique et ses paradoxes.....	543

6.1.1 Premier paradoxe : la coexistence d'anciens et de nouveaux discours ..	544
6.1.2 Deuxième paradoxe : La politisation et la dépolitisation de l'école	546
6.1.3 Troisième paradoxe : la liberté individuelle et la prise en charge de l'individu	549
6.2 Les différences entre les sous-corpus	551
6.3 Question complémentaire : les acteurs du changement	555
6.3.1 Première thèse : un projet économique néolibéral	555
6.3.2 Deuxième thèse : un projet « pédagogo-ministériel »	561
6.3.3 Quel rôle pour les élus?	564
6.4 Conclusion générale : du discours pédagogique aux pratiques enseignantes..	572
APPENDICE A	577
APPENDICE B	584
BIBLIOGRAPHIE	590

RÉSUMÉ

Cette thèse porte sur le nouveau discours pédagogique qui s'est construit progressivement au Québec depuis le Rapport Parent, et qui s'est inscrit officiellement dans les politiques éducatives et les programmes d'enseignement avec la réforme scolaire des années 1990-2000. En abordant l'école en tant qu'actrice et témoin des changements politiques, cette thèse vise à identifier sur quelles représentations de la communauté et du sujet politiques se fonde le nouveau discours pédagogique et quelles sont les pratiques éducatives qui découlent de ces représentations.

Le corpus d'analyse est constitué de documents publiés par le ministère de l'Éducation du Québec entre 1996, date de publication du rapport ayant enclenché le processus de réforme de l'éducation, et 2010, soit l'année qui marque la fin de l'implantation de la réforme au secondaire. Les documents se divisent en deux sous-corpus composés respectivement des documents d'orientation, qui définissent les grandes orientations de l'école québécoise, et des programmes scolaires, qui énoncent, pour chaque cours et pour chaque niveau scolaire, ce qui doit être enseigné dans l'ensemble des écoles du Québec.

L'analyse qualitative de ces deux sous-corpus, effectuée d'après une approche inductive, a permis de constater le caractère paradoxal du nouveau discours pédagogique.

Elle a d'abord révélé la coexistence d'anciens et de nouveaux discours. En effet, le nouveau discours pédagogique intègre des éléments de discours plus traditionnels, soit les discours nationaliste, social-démocrate et moderne, qu'il affirme pourtant vouloir dépasser afin de s'adapter à un monde caractérisé par la diversité identitaire et le changement perpétuel.

Le nouveau discours pédagogique se caractérise également par une tension entre politisation et dépolitisation de l'école. Cette politisation de la mission de l'école s'effectue par l'intégration d'un grand nombre d'objectifs sociétaux, tels que le rapprochement interculturel, la lutte contre les discriminations et la construction d'une nouvelle citoyenneté, qui se traduisent par diverses pratiques pédagogiques, telles que les accommodements linguistiques et religieux, mais surtout par la révision du curriculum. Le cours d'Histoire et éducation à la citoyenneté (HÉC) ainsi que

celui d'Éthique et culture religieuse (ÉCR) contribuent de façon importante à la politisation du rôle de l'école. Celle-ci s'accompagne toutefois d'une dépolitisation du discours, qui s'effectue par la négation du caractère polémique des orientations et des interventions scolaires, présentées comme des conséquences nécessaires de changements sociaux inévitables, ou encore comme des impératifs moraux, auxquels il serait impensable de s'opposer.

Le troisième paradoxe du nouveau discours pédagogique réside dans le fait qu'il propose à la fois de libérer l'individu et de le prendre en charge. D'une part, on accorde une grande liberté à l'élève, considéré comme un individu unique et autonome, capable de faire ses propres choix et d'apprendre par lui-même. Cette grande liberté accordée à l'élève s'accompagne toutefois d'une importante prise en charge de l'élève dans de nombreuses dimensions de sa vie, telles que les dimensions cognitive, affective, sociale, psychologique et spirituelle. Cette prise en charge témoigne d'une mission thérapeutique de l'école québécoise, qui devient ainsi une composante essentielle de l'État thérapeutique contemporain.

En somme, le nouveau discours pédagogique apparaît comme une composante essentielle des transformations récentes de la communauté politique. Celles-ci conjuguent un nouveau rapport à la diversité, considérée comme une caractéristique fondamentale de toute société devant impérativement être prise en compte institutionnellement, et un nouvel individualisme postmoderne, dans lequel le sujet politique est appréhendé avant tout comme un individu porteur d'une identité propre et des droits et libertés qui s'y rattachent. S'il est indéniable que l'école québécoise reflète en partie des changements qui la dépassent, il n'en demeure pas moins que le nouveau discours pédagogique est en mesure de contribuer puissamment au changement politique, par l'intermédiaire de changements organisationnels, par la révision du curriculum et par l'introduction de nouvelles méthodes d'enseignement. Pour que l'école puisse exercer ce pouvoir politique, il importe toutefois que le nouveau discours pédagogique se traduise sous la forme de pratiques enseignantes, impératif qui ne fait toutefois pas l'objet de cette thèse.

Mots-clés : nouveau discours pédagogique, communauté politique, école, Québec

INTRODUCTION

La période allant de 2006 à 2008 fut marquée au Québec par la controverse des « accommodements raisonnables ». En mars 2006, le jugement Multani, autorisant le port du kirpan à l'école publique, souleva de nombreuses protestations au sein de la population. En 2007, le gouvernement Charest mettait sur pied la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles (Commission Bouchard-Taylor). L'automne suivant, la Commission tenait des audiences publiques à travers le Québec, avant de remettre son rapport final au printemps 2008. Alors étudiante à la maîtrise en sociologie et animée par un certain inconfort à l'égard de l'indignation de plusieurs intellectuels devant les protestations populaires, nous avons décidé d'étudier en temps réel le débat public qui se déroulait dans l'espace médiatique, en analysant des lettres ouvertes publiées dans divers journaux québécois. Nous constatons que ce débat avait donné lieu à une redéfinition des marqueurs utilisés pour définir l'identité québécoise, ainsi qu'à une reconfiguration des rapports ethniques au Québec, attribuable à la dissociation entre le conflit *entre deux nations* et celui *sur les critères d'inclusion* à la nation¹.

Au cours de la même période, le milieu scolaire québécois connaissait de profonds bouleversements. Alors que l'implantation du « nouveau pédagogique », complétée au primaire, se poursuivait au secondaire, le régime d'option entre l'enseignement religieux confessionnel et l'enseignement moral était remplacé par un

¹ Quérin, Joëlle. « *Accommodements raisonnables* » pour motif religieux : étude d'un débat public. Mémoire de maîtrise en sociologie, Université de Montréal, 2008.

cours obligatoire d'Éthique et culture religieuse (ÉCR), enseigné du début du primaire à la fin du secondaire. Dès septembre 2006, le cours fut implanté sous forme de projet-pilote dans cinq écoles primaires et trois écoles secondaires. L'année suivante, après avoir subi quelques modifications, le programme officiel recevait l'approbation du ministère. À la rentrée scolaire de 2008, le cours était implanté dans l'ensemble des écoles du Québec.

C'est par le truchement de ce nouveau cours que nos recherches sur les « accommodements raisonnables » nous ont amenée à nous intéresser à la question de l'école. D'abord, en participant aux Journées d'études de la Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques et du Centre d'études ethniques des universitaires montréalaises (CEETUM) sur *L'accommodement raisonnable et la diversité religieuse à l'école publique* en mars et avril 2007, nous avons constaté que plusieurs intellectuels qui étaient des partisans des « accommodements raisonnables » étaient aussi d'ardents défenseurs du cours ÉCR, qui promettait de « contribue[r] à façonner la laïcité ouverte de l'école publique »². En 2008, c'était au tour des commissaires Bouchard et Taylor d'établir un lien entre les accommodements raisonnables et le cours ÉCR, avec leur recommandation G4, à l'effet « que le gouvernement fasse une promotion énergique du nouveau cours d'Éthique et de culture religieuse qui doit entrer en vigueur en septembre 2008 »³.

² Racine, Jacques. « Vers la laïcité scolaire », dans McAndrew, Marie, Micheline Milot, Jean-Sébastien Imbeault et Paul Eid (dir.) *L'accommodement raisonnables et la diversité religieuse à l'école publique : normes et pratiques*. Montréal : Fides, 2008, p.25

Cet ouvrage rassemble la plupart des conférences prononcées lors des Journées d'études sur *L'accommodement raisonnable et la diversité religieuse à l'école publique*.

³ Bouchard, Gérard et Charles Taylor. Commission de consultation sur les pratiques d'accommodements reliées aux différences culturelles. *Fonder l'avenir : le temps de la conciliation*. Québec :Gouvernement du Québec, mai 2008, p.272

L'Institut de recherche sur le Québec nous offrit alors l'occasion d'analyser plus en détail cette question, en nous commandant une étude sur le cours ÉCR. L'analyse des programmes et des autres documents ministériels entourant la mise en œuvre du cours, ainsi que des écrits d'intellectuels ayant analysé et parfois même élaboré son contenu, nous amena à constater que ce cours visait davantage à inculquer aux élèves un modèle de « vivre-ensemble » pluraliste qu'à leur transmettre des savoirs objectifs sur les religions⁴. La structure du programme ÉCR nous avait particulièrement étonnée : alors que les premières pages étaient consacrées uniquement aux objectifs relationnels et politiques du cours, seuls quelques tableaux insérés à la fin du programme incluaient des connaissances factuelles, présentées comme des « exemples indicatifs » parmi lesquels les enseignants pouvaient piger à leur guise. Nous avons souligné ce fait à de nombreux enseignants, qui nous ont confirmé que ce mode de présentation n'était pas propre au cours ÉCR, mais qu'il concernait l'ensemble des programmes scolaires issus du « renouveau pédagogique ». Il n'en fallait pas plus pour éveiller chez nous un intérêt pour la question de l'école, qui ne se limitait plus à la pratique des accommodements raisonnables en milieu scolaire ou au cours ÉCR.

Parallèlement à cette démarche intellectuelle, nous avons commencé à enseigner la sociologie au collégial, ce qui nous a obligée à nous interroger sur notre propre conception du rôle de l'école et sur les méthodes d'enseignement et d'évaluation que nous préconisions. La participation à un programme de formation des nouveaux enseignants de notre établissement et la consultation de documents administratifs et pédagogiques relatifs à l'enseignement au collégial ont attiré notre attention sur la dimension idéologique du discours tenu par plusieurs acteurs qui avaient pour fonction de guider les enseignants dans leur nouveau métier. L'expérience pratique de l'enseignement auprès d'étudiants qui sortaient tout juste de

⁴ Quérin, Joëlle. *Le cours Éthique et culture religieuse : transmission des connaissances ou endoctrinement?*. Cahier de recherche. Montréal : Institut de recherche sur le Québec, 2009.

l'école secondaire, et notamment auprès de la première cohorte ayant expérimenté le « renouveau pédagogique », a également nourri nos réflexions. Nous avons d'ailleurs pris la liberté de partager certaines de ces réflexions dans cette thèse, sous forme de notes de bas de page.

Nos recherches, alimentées par cette expérience professionnelle, nous ont amenée à constater la présence de liens entre le discours pédagogique et les transformations de la communauté politique, que nous avons commencé à étudier dans le cadre de nos travaux sur les accommodements raisonnables. C'est cette articulation entre le discours pédagogique et les transformations politiques que nous avons choisi d'approfondir dans le cadre de cette thèse. Plus précisément, nous avons cherché à identifier *sur quelles représentations de la communauté et du sujet politiques se fondait le nouveau discours pédagogique et quelles étaient les pratiques éducatives qui découlaient de ces représentations.*

Si le choix du sujet de cette thèse découle d'une double inquiétude à l'égard des mutations de la communauté politique et de l'école québécoise, et s'il est indéniable que cette inquiétude transparaît dans notre écriture, il nous apparaissait important de préciser que l'objectif de cette thèse n'était pas de faire la démonstration des dangers posés par ces transformations scolaires et politiques ou de l'inefficacité des nouvelles pratiques pédagogiques, ce que d'autres auteurs ont déjà fait, notamment dans le domaine des sciences de l'éducation⁵. Plus modestement, *nous avons cherché à décrire avec précision les caractéristiques du nouveau discours pédagogique, à montrer en quoi il se distinguait des discours pédagogiques antérieurs et de quelle manière il s'articulait aux transformations de la communauté politique.*

⁵ Nous pensons en particulier à Clermont Gauthier et à Normand Baillargeon, qui sont cités à plusieurs occasions dans cette thèse.

Le *premier chapitre* propose une interprétation des principales transformations de la communauté politique, qui s'inscrit dans le cadre d'analyse développé par Jacques Beauchemin dans *La société des identités*. Nous retraçons le parcours du discours de la diversité, ainsi que des nouvelles formes d'action politique qui l'accompagnent. Nous présentons également les caractéristiques de l'individualisme contemporain, en soulignant notamment comment il se distingue de l'individualisme libéral classique, et en montrant comment cette nouvelle figure de l'individu donne lieu à une action politique inédite, à la fois psychologisée et judiciarisée.

Ce détour par la communauté politique nous permet ensuite de mieux comprendre les transformations qui ont affecté l'une de ses principales institutions : l'école. Dans le *deuxième chapitre*, nous présentons un cadre d'analyse de l'école contemporaine, qui s'appuie à la fois sur la sociologie et la philosophie de l'éducation. Nous y présentons également les grandes réformes qui ont affecté l'école québécoise, en les situant dans les grandes tendances occidentales. Nous présentons finalement les liens entre les transformations de l'école et celles qui ont affecté la communauté politique, à partir de la littérature sur l'école publiée au Québec, mais aussi aux États-Unis et en Europe, puisque les changements qui ont affecté l'école québécoise sont comparables à ceux qui se sont déroulés dans d'autres contextes nationaux.

Le *troisième chapitre* est consacré à la présentation de la stratégie de recherche que nous avons utilisée pour analyser le nouveau discours pédagogique québécois. Après avoir offert une définition opérationnelle de notre objet de recherche, nous présentons en détail les deux composantes de notre corpus, soit les documents d'orientation, où sont définies les grandes orientations qui guident la vie scolaire québécoise, et les programmes scolaires, qui présentent le contenu de chacun des cours optionnels et obligatoires, offerts aux niveaux primaire et secondaire. Après

avoir justifié notre choix de recourir aux méthodes qualitatives, d'après une approche inductive sans assistance informatique, nous décrivons les étapes que nous avons suivies au cours des deux années que nous avons consacrées à l'analyse de notre corpus.

Les résultats de nos analyses sont présentés dans les *quatrième et cinquième chapitres*, consacrés respectivement au discours pédagogique des documents d'orientation et des programmes scolaires. Puisque nos analyses ont révélé l'existence de tensions, voire de contradictions, entre le nouveau discours pédagogique et certains discours plus traditionnels, qui demeurent présents dans notre corpus, ces deux chapitres ont été divisés en trois sections, dont la première est consacrée aux discours traditionnels, alors que les deux autres portent sur le nouveau discours pédagogique, présenté dans son rapport avec la diversité et avec l'individualisme.

Le *sixième chapitre* offre une synthèse analytique de nos résultats, dans laquelle sont soulignées les grandes caractéristiques du nouveau discours pédagogique, à partir de ses paradoxes, ainsi que les principaux points de divergence entre les deux sous-corpus. Ce chapitre de conclusion aborde également une question complémentaire à nos questions de recherche, soit celle des acteurs du changement. Les principales thèses qui s'affrontent dans la littérature sur cette question y sont discutées à la lumière des résultats de nos analyses.

CHAPITRE I

LA COMMUNAUTÉ POLITIQUE ET SES TRANSFORMATIONS

Au cours des dernières décennies, de nouvelles idées sur l'école ont circulé au Québec comme ailleurs. Des innovations ont été proposées notamment en ce qui a trait à la mission de l'école, aux méthodes d'enseignement et d'évaluation, au rapport maître-élève, aux stratégies d'apprentissage, au curriculum. Toutes ces idées qui se rejoignent, s'entrecoupent ou se complètent forment un discours pédagogique, c'est-à-dire une « théorie pratique »⁶ sur l'éducation, un discours « qu'on tient sur l'éducation dans le but d'en légitimer tels aspects et d'en condamner tels autres »⁷. Il s'agit donc d'un discours à la fois théorique et prescriptif qui vise à orienter les pratiques enseignantes vers ce que l'on considère être la vérité en matière d'éducation⁸.

Le nouveau discours pédagogique québécois s'oppose aux conceptions traditionnelles du rôle de l'école, soulevant ainsi de nombreuses controverses. S'il porte parfois sur des enjeux très spécifiques au milieu scolaire, le nouveau discours pédagogique n'est pas qu'un discours sur l'école. Lorsqu'ils parlent de préparer les élèves à vivre dans un Québec pluriel, de les rendre fonctionnels dans un espace mondialisé, de même que lorsqu'ils invitent l'école à être attentive aux besoins, à

⁶ Durkheim, Émile. *Éducation et sociologie*. Paris: Presses universitaires de France, 1966, p.69

⁷ Reboul, Olivier. *Le langage de l'éducation : analyse du discours pédagogique*. Paris : Presses universitaires de France, 1984, p.11

⁸ Au troisième chapitre, des précisions et des explications sont apportées à notre définition du discours pédagogique, qui s'appuie principalement sur celles d'Émile Durkheim et d'Olivier Reboul.

l'épanouissement et à l'estime de soi de chaque enfant, considéré comme un individu singulier, les pédagogues ne parlent pas que de l'école. Ils sont porteurs d'une vision de la communauté politique et des rapports sociaux qui s'y déroulent.

Dans le cadre de cette thèse, nous nous intéressons aux liens qui unissent le nouveau discours pédagogique aux transformations de la communauté politique. Nous cherchons à savoir dans quelle mesure les changements qui ont affecté le monde scolaire reflètent ces transformations et y participent. Avant d'aborder directement la question de l'école, il nous apparaissait donc important de consacrer un premier chapitre à la question de la communauté politique contemporaine. Après avoir présenté les différentes facettes de la communauté politique comme objet d'étude en sciences sociales, nous relevons certaines des transformations qui l'ont affectée. Plus particulièrement, nous insistons sur le nouveau rapport à la diversité et le nouvel individualisme, qui remettent en question les représentations antérieures de la communauté politique et donnent lieu à des pratiques inédites de la part des États.

1.1 Qu'est-ce qu'une communauté politique

Avant de décrire les transformations de la communauté politique, il nous apparaissait nécessaire d'apporter quelques précisions sur le concept même de communauté politique, et plus particulièrement sur sa version contemporaine, que la plupart des auteurs désignent à l'aide du concept de nation. Alors que les premiers théoriciens de la nation, tels que Fichte et Renan, ont abordé la nation comme un donné, plusieurs auteurs ont opté plus récemment pour une approche généalogique, qui problématise l'émergence de la nation. Récemment, la montée en popularité des théories multiculturalistes a donné lieu à une multiplication des débats autour de la nation, dans lesquels celle-ci est tantôt délégitimée, tantôt adaptée aux exigences des nouvelles idéologies, tantôt réaffirmée envers et contre le discours intellectuel

dominant. Ces travaux proposent une grande diversité de définitions de leur objet, dont nous chercherons à faire la synthèse.

1.1.1 Une construction sociale

Plusieurs auteurs abordent la nation comme une construction sociale qu'il faut déconstruire, problématiser, et éventuellement transformer. S'appuyant sur la célèbre formule de Benedict Anderson, selon lequel la nation est une communauté « imaginaire et imaginée »⁹, ces auteurs rappellent que « la nation est un construit » et qu'à ce titre, elle n'a rien d'immuable : elle peut être critiquée et transformée au moyen de luttes politiques¹⁰. Découlant des rapports sociaux qui la traversent¹¹, la nation est appelée à se transformer continuellement et n'a pas à être fidèle à une essence ou à une authenticité supposées. Au contraire, puisqu'« elle est le résultat de choix posés par les hommes, le fruit imprévisible du métissage de leurs actions »¹², il serait vain de chercher à reproduire ses formes antérieures. Parce que la nation est « un construit temporaire », il importe de l'aborder « non plus comme donné mais comme processus »¹³ afin d'en étudier les mutations passées et, surtout, de proposer les transformations qui s'imposent pour l'avenir. Selon Gérard Bouchard, puisque plusieurs partagent le « sentiment que la nation est à refaire » pour la mettre en accord avec certaines valeurs contemporaines, il est nécessaire d'entrevoir la nation

⁹ Anderson, Benedict. *L'imaginaire national: Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*. Paris : La Découverte/Poche, 1996.

¹⁰ Juteau, Danielle. « Le défi de l'option pluraliste », dans Venne, Michel (dir.). *Penser la nation québécoise*. Montréal : Québec Amérique, 2000, p.200.

¹¹ Wieviorka, Michel. « L'idée de nation et le débat public », dans Canet, Raphaël et Jules Duschatel (dir.). *La nation en débat : Entre modernité et postmodernité*. Montréal : Athéna éditions, 2003, p.75

¹² Jacques, Daniel. « Des "conditions gagnantes" aux "conditions signifiantes" », dans Venne, M. (dir.). *Op.Cit.*, p.80

¹³ Bouchard, Gérard. *La nation québécoise au futur et au passé*. Montréal : VLB éditeur, 1999, p.120

comme une construction sociale qui non seulement peut changer, mais qui doit impérativement le faire pour éviter de tomber en désuétude¹⁴.

Parmi les penseurs constructivistes, certains vont jusqu'à affirmer qu'il serait vain de chercher à définir la nation, tant les formes qu'elle peut prendre dépendent des contingences de l'histoire et des intérêts politiques de ceux qui se présentent comme ses porte-parole. Ainsi, dans un ouvrage intitulé *Nations et nationalisme depuis 1780*, Eric Hobsbawm choisit délibérément de ne pas proposer de définition de la nation, et d'en étudier l'histoire en considérant comme nation tout groupe qui se définit comme tel. Pour Hobsbawm, « l'agnosticisme est la meilleure attitude » à adopter lorsque l'on travaille sur la nation¹⁵. Cette approche se retrouve aussi chez d'autres auteurs qui, comme Hobsbawm, cherchent à faire la genèse de l'idée de nation. Pour ces auteurs, celle-ci ne peut être définie qu'à partir du nationalisme, qui la précède tant logiquement que chronologiquement. Ainsi, pour Ernest Gellner, « il n'est possible de définir les nations qu'en fonction de la période nationaliste »¹⁶. Puisque le nationalisme précède la nation, c'est d'abord lui qu'il faut étudier. Dès le début de son ouvrage, Gellner définit le nationalisme comme « un principe politique qui affirme que l'unité politique et l'unité nationale doivent être congruentes »¹⁷. De ce principe découlent à la fois un « sentiment » et un « mouvement » nationalistes, qui permettent à la nation de prendre corps¹⁸. La nation n'est finalement que la communauté créée par ce mouvement nationaliste et chargée de ce sentiment nationaliste, ses caractéristiques empiriques ayant alors peu d'intérêt pour le chercheur. De la même manière, pour Anthony D. Smith, c'est le nationalisme qui

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ Hobsbawm, Eric. *Nations et nationalisme depuis 1780 : Programme, mythe, réalité*. Paris : Gallimard, 1992, p.18-19

¹⁶ Gellner, Ernest. *Nations et nationalisme*. Paris : Payot, 1989, p.86

¹⁷ *Ibid.*, p.11

¹⁸ *Ibid.*

« politise » la nation, autrement dit, qui crée la nation en investissant politiquement les anciennes formes de communautés¹⁹.

L'affirmation du caractère construit de la nation conduit plusieurs auteurs à l'appréhender comme une communauté fictive et plastique. La nation serait fictive car créée de toutes pièces par les nationalistes. Il n'y aurait pas de communauté, mais l'illusion d'une communauté, les différences entre les individus qui composent la nation étant toujours plus grandes que celles qui distinguent les nations les unes des autres²⁰. La différence intragroupe étant plus importante que la différence intergroupes, le groupe n'en serait finalement pas un. La nation serait également plastique puisque, si elle a pu être créée par les nationalistes pour satisfaire leurs intérêts, elle peut également être renversée par des mouvements contestataires au nom d'idéaux jugés plus nobles. L'intérêt « national » n'étant en fait que l'intérêt des « majoritaires », il faudrait lui opposer des formes plus « inclusives » de communauté politique. Daniel Salée propose ainsi de « revoir les dynamiques d'abus, de victimisation, d'exclusion sociale, de marginalisation économique et reconfigurer l'environnement institutionnel qui cautionne finalement ces dynamiques et perpétue les procès d'altérisation et de minorisation »²¹. Parce que la nation est une construction sociale dotée d'un « potentiel d'exclusion »²², sa déconstruction doit conduire à sa substitution par une forme de communauté plus inclusive.

¹⁹ Smith, Anthony D. *Nationalism in the Twentieth Century*. New York: New York University Press, 1979, p.169

²⁰ Derriennic, Jean-Pierre. *Nationalisme et Démocratie: Réflexion sur les illusions des indépendantistes québécois*. Montréal : Boréal, 1995, p.37

²¹ Salée, Daniel. « De l'avenir de l'identité nationale québécoise », dans Maclure, Jocelyn et Alain-G. Gagnon (dir.). *Repères en mutation : Identité et citoyenneté dans le Québec contemporain*. Montréal : Québec Amérique, 2001, p.164

²² Maillé, Chantal. « Les contributions du féminisme à la reformulation des discours sur l'identité nationale au Québec : un examen de quelques idées et notions », dans Maclure, J. et A.-G. Gagnon (dir.). *Op.Cit.*, p.179

Tout en reconnaissant le caractère construit de la nation, certains auteurs ont souligné les dangers d'adopter une conception constructiviste aussi radicale. C'est le cas notamment de Guy Rocher, qui rappelle que si la nation est « le fruit d'une histoire » forcément imprévisible, elle n'en est pas pour autant « qu'une construction, une réalité arbitraire »²³. Ghia Nodia souligne quant à lui que la nation n'a pas à être « rationnelle » pour être « réelle » et que tout artificielles qu'aient pu être les nations au moment de leur création, elles n'en demeurent pas moins des réalités concrètes dans lesquelles leurs membres se reconnaissent²⁴. Contre ceux qui affirment que la nation n'est qu'un instrument au service des dominants, plusieurs soulignent que le sentiment d'appartenance nationale agit comme une « force culturelle ayant un effet sur une grande partie de la population »²⁵, en particulier chez les « groupes économiquement et socialement peu favorisés » pour lesquels l'appartenance nationale constitue souvent l'unique source de prestige²⁶. Refusant de ne voir dans la nation qu'une communauté « imaginée » sans ancrages empiriques, Rocher nous rappelle que la construction de la nation s'appuie toujours sur des « réalités », qui sont « observables et parfois mesurables »²⁷. Parmi les définitions qui abordent la nation à partir de ces dimensions observables, nous avons dégagé trois approches, souvent complémentaires, mais parfois contradictoires : la communauté civique, la communauté culturelle et la communauté historique.

²³ Rocher, Guy. « Postface : des intellectuels à la recherche d'une nation québécoise », dans Venne, M. (dir.). *Op.Cit.*, p.289

²⁴ Nodia, Ghia. « Nationalism and Democracy » dans Diamond, Larry et Marc F. Plattner (dir.). *Nationalism, Ethnic Conflict, and Democracy*. Baltimore : Johns Hopkins University Press, 1994, p.11

²⁵ Baum, Gregory. « Nationalisme et mouvements sociaux contre l'hégémonie du marché », dans Venne, M. (dir.). *Op.Cit.*, p.145

²⁶ Schnapper, Dominique. *La communauté des citoyens : sur l'idée moderne de nation*. Paris : Gallimard, 2003, p.216

²⁷ Rocher, G. *Op.Cit.*, p.289

1.1.2 Une communauté civique

Plusieurs auteurs définissent la nation comme étant avant tout, voire exclusivement, une communauté civique. C'est le cas notamment de certains auteurs français, fidèles à l'idéal de la République fondée sur l'affirmation des droits de l'homme et de la souveraineté populaire contre celle du monarque. Leur conception de la nation s'inspire de la célèbre formule de Renan à l'effet qu'elle serait un « plébiscite de tous les jours »²⁸ reposant sur l'adhésion volontaire de chacun. Proposant une définition strictement civique de la nation comme *communauté des citoyens*, Dominique Schnapper refuse d'accorder le statut de nation aux groupes qui se représentent principalement comme des communautés d'histoire et de culture, qu'elle qualifie d'« ethnies »²⁹. Parce qu'elle « se définit par son ambition de transcender par la citoyenneté des appartenances particulières »³⁰, la nation est une communauté abstraite qui ne saurait se réclamer d'un ancrage culturel spécifique au risque de perdre sa légitimité politique. Si Schnapper réintroduit les dimensions culturelle et historique dans sa théorisation du processus d'intégration qui permet à la nation de se maintenir, il n'en demeure pas moins qu'en tant que concept, la nation doit impérativement être « définie en termes d'abord politiques, donc juridiques et administratifs »³¹. La spécificité d'une nation par rapport aux autres résiderait alors dans son « projet politique », qui renvoie aux idées qui ont présidé à sa fondation, de

²⁸ Renan, Ernest. « Qu'est-ce qu'une nation? », dans Renan, Ernest. *Qu'est-ce qu'une nation? et autres essais politiques*. Textes choisis et présentés par Joël Roman. Paris : Presses pocket, 1992, p.55

²⁹ Schnapper, D. *Op.Cit.*, p.45

³⁰ *Ibid.*, p.71

³¹ *Ibid.*, p.154

même qu'à ses institutions, qui doivent chercher à « dépasser les différences objectives entre les populations » qui composent la nation³².

Alain Touraine considère lui aussi que la nation ne doit pas reposer sur « une ethnie, un peuple ou même une langue et un territoire »³³, mais uniquement sur la volonté sans cesse réaffirmée de ses membres de se regrouper politiquement au-delà de leurs différences. Tout comme Schnapper, il refuse de considérer comme nations des « peuples » autoproclamés qui ne disposent pas d'un État souverain et qui se définissent à partir de caractéristiques communes présumées. Pour Touraine, ce n'est pas l'existence d'un peuple empiriquement reconnaissable qui légitime son droit d'accéder à la souveraineté politique mais, au contraire, c'est le fait de disposer d'une telle souveraineté qui permet à un groupe de se présenter comme nation. Bref, « ce n'est pas le peuple qui crée la nation, c'est la souveraineté populaire »³⁴.

Une telle conception de la nation comme communauté politique nécessairement souveraine comporte toutefois l'inconvénient de demeurer muette sur les critères permettant d'accéder à la souveraineté politique et, par le fait même, au statut de nation. Un tel silence apparaît impensable chez les auteurs québécois, qui sont constamment invités à se prononcer sur le caractère national de la collectivité québécoise ainsi que sur le bien-fondé du projet souverainiste. Si certains auteurs québécois reconnaissent l'importance de la dimension civique de la nation ou encore expriment le souhait de voir la nation québécoise se définir en termes politiques plutôt que culturels et historiques, nous n'en avons trouvé aucun pour défendre l'idée selon laquelle le concept de nation ne s'appliquerait qu'aux collectivités ayant déjà accédé à la souveraineté.

³² *Ibid.*, p.84

³³ Touraine, Alain. « Le nationalisme contre la nation », dans Birnbaum, Pierre (dir.). *Sociologie des nationalismes*, Paris : Presses universitaires de France, 1997, p.401

³⁴ *Ibid.*

Parmi les théoriciens québécois de la conception civique de la nation, Micheline Labelle défend sa vision du Québec comme étant fondé sur un « socle de principes et de valeurs »³⁵. Plaidant pour que ces principes et ces valeurs soient « défendus sous l'angle de la citoyenneté et du politique », Labelle souhaite à tout prix éviter « le rabattement du politique sur la culture »³⁶. Pour Michel Seymour également il importe de définir la nation québécoise comme une « communauté politique inclusive » dans laquelle peuvent se reconnaître l'ensemble de ses sous-groupes, soit la majorité francophone, la minorité historique anglophone et les minorités issues de l'immigration³⁷. La nation devrait donc se représenter en termes suffisamment généraux pour transcender les réalités particulières de ces trois composantes. C'est ce qu'affirme également Danielle Juteau, selon laquelle il est impératif de « penser la collectivité en tant que communauté politique et ne pas définir son identité uniquement en fonction du groupe ethnique dominant »³⁸. La conception politique de la nation s'accompagne ici d'une méfiance envers la majorité francophone, qualifiée de groupe ethnique, dont l'identité doit être différenciée de celle de la nation dans son ensemble afin d'éviter l'exclusion des minorités. Gérard Bouchard distingue d'ailleurs trois types de cultures au Québec : « la culture majoritaire, les cultures minoritaires, la culture commune »³⁹. Cette invitation à distinguer autant que possible la nation du groupe majoritaire s'exprime souvent à l'aide de formules imagées visant à rompre avec une ancienne conception de la nation

³⁵ Labelle, Micheline. « De la culture publique commune à la citoyenneté : ancrages historiques et enjeux actuels », dans Gervais, Stephan, Dimitrios Karmis et Diane Lamoureux (dir.) *Du tricoté serré au métissé serré? La culture publique commune au Québec en débats*. Québec : les Presses de l'Université Laval, 2008, p.42

³⁶ *Ibid.*

³⁷ Seymour, Michel. « Une nation inclusive qui ne nie pas ses origines », dans Venne, M. (dir.) *Op.Cit.*, p.258

³⁸ Juteau, D. *Op.Cit.*, p.209

³⁹ Bouchard, Gérard. *L'interculturalisme : un point de vue québécois*. Montréal : Boréal, 2012, p.73

fondée sur l'homogénéité culturelle. Ainsi, alors que Claude Bariteau recommande aux Québécois d'« abandonner les vieux habits de sujets canadiens culturellement définis »⁴⁰, Gérard Bouchard propose, quant à lui, de « jeter les souches au feu de la Saint-Jean-Baptiste »⁴¹.

Rejetant ces invitations à la rupture, d'autres auteurs québécois cherchent à concilier la dimension politique de la nation québécoise avec ses dimensions plus substantielles, culturelles et historiques. Cette démarche implique également une réconciliation entre la nation civique et le groupe culturel majoritaire qui en constitue le cœur et qui lui permet de se représenter dans une continuité historique. C'est à cette articulation du politique, du culturel et de l'historique que se livre Jacques Beauchemin, qui définit la nation en termes politiques comme un « rassemblement de tous les membres de la société au sein d'un espace délibératif »⁴², tout en rappelant que le « projet politique » que porte cette nation doit nécessairement « s'appuyer sur un sujet et, plus exactement, sur un sujet de culture et de mémoire »⁴³. Dans un même ordre d'idées, Gilles Bourque définit la nation comme étant « la communauté politique au nom de laquelle s'exerce le pouvoir dans l'État démocratique »⁴⁴, mais il ajoute qu'« une culture politique commune implique aussi l'existence d'une histoire et donc d'un patrimoine symbolique et informationnel partagé »⁴⁵. Pour ces auteurs,

⁴⁰ Bariteau, Claude. « Le Québec comme nation politique, démocratique et souveraine », dans Venne, M. (dir.). *Op.Cit.*, p.239

⁴¹ Bouchard, Gérard. « Jeter les souches au feu de la Saint-Jean-Baptiste », *Le Devoir*, 24 mars 1999, p.A9

⁴² Beauchemin, Jacques. « La nation entre communauté imaginée et communauté politique », dans Canet, R. et J. Duschatel (dir.). *Op.Cit.*, p.50

⁴³ *Idem.* *L'histoire en trop : la mauvaise conscience des souverainistes québécois*. Montréal : VLB éditeur, 2002, p.169

⁴⁴ Bourque, Gilles. « La souveraineté-partenariat, le Québec, la démocratie », dans Canet, R. et J. Duschatel (dir.). *Op.Cit.*, p.30

⁴⁵ *Idem.* « Le Québec : entre nations et société », dans Venne, M. (dir.). *Op.Cit.*, p.179

la nation civique ne s'oppose pas à la nation culturelle. Au contraire, c'est la nation culturelle qui donne un sens à la nation civique, qui lui fournit la substance lui permettant de se représenter.

1.1.3 Une communauté culturelle

L'idée de nation comme communauté culturelle est généralement associée à la *Kulturnation* du romantisme allemand, qualifiée de « nation ethnique » par ses détracteurs. Dans ses discours à la nation allemande, Fichte insiste en effet sur les spécificités culturelles et notamment linguistiques qui permettent aux Allemands de se différencier des autres peuples d'origine germanique. Cette insistance sur la culture s'accompagne d'une dimension spirituelle, le peuple étant défini par Fichte comme « un ensemble d'hommes vivant en société, se reproduisant sans cesse par eux-mêmes, spirituellement et naturellement, obéissant à une certaine loi particulière d'après laquelle le divin peut s'épanouir au sein de cette communauté »⁴⁶. Bien que la conception fichtéenne de la nation soit habituellement opposée à celle de Renan, ce dernier emprunte lui aussi au langage de la transcendance pour définir la nation en tant que « principe spirituel, résultat des complications profondes de l'histoire, une famille spirituelle, non un groupe déterminé par la configuration du sol »⁴⁷.

Si cette dimension spirituelle s'est estompée dans nos sociétés sécularisées, la référence à la culture demeure néanmoins importante dans les travaux contemporains sur la nation. Contrairement aux autres auteurs français dont il a été question précédemment, Alain Dieckhoff définit d'abord et avant tout la nation comme une communauté de culture. Selon lui, tous les groupes humains se différencient les uns des autres à partir de leur culture, qu'il s'agisse des nations, des groupes ethniques,

⁴⁶ Fichte, Johann Gottlieb. *Discours à la nation allemande*. Paris : Aubier-Montaigne, 1952, p.170-171

⁴⁷ Renan, E. *Op.Cit.*, p.53

des classes sociales ou des « groupes de condition »⁴⁸. S'inspirant des travaux de Claude Lévi-Strauss, Dieckhoff propose une conception anthropologique de la culture, qui inclut un ensemble d'éléments, « cultures, habitudes, mémoires, croyances »⁴⁹, qui différencient objectivement les nations entre elles dans une certaine mesure, mais qui sont surtout instrumentalisés par les nationalistes pour affirmer la spécificité de leur nation⁵⁰. Ainsi, sans être totalement artificielle, la nation culturelle se consolide néanmoins par un travail de construction nationale.

Affirmer que la nation est une communauté de culture laisse néanmoins ouvert le débat sur les composantes de cette culture. Au Québec, plusieurs auteurs se sont interrogés sur les éléments constitutifs de la « culture publique commune » québécoise. Cette notion, théorisée d'abord par Gary Caldwell à la fin des années 1980⁵¹, suscite encore aujourd'hui de nombreuses discussions théoriques et politiques. Constatant les différentes interprétations offertes par les auteurs, les directeurs d'un ouvrage collectif sur la question se demandent en introduction « qu'est-ce qui compose une culture : des institutions, une langue, une mémoire, des pratiques sociales, un peu de tout cela? »⁵². Pour les juristes Michel Coutu et Pierre Bosset, la notion de « culture publique commune » est nécessairement de nature prescriptive, elle s'inscrit dans le registre « du devoir-être, des choix de valeur et de

⁴⁸ Dieckhoff, Alain. *La nation dans tous ses états : les identités nationales en mouvement*. Paris : Flammarion, 2000, p.41

⁴⁹ *Ibid.*, p.44

⁵⁰ *Ibid.*, p.47

⁵¹ Caldwell, Gary. « L'immigration et la nécessité d'une culture publique commune », *L'Action nationale*, vol78, no8, octobre 1988, p.705-715

⁵² Gervais, Stephan, Dimitrios Karmis et Diane Lamoureux. « Introduction », dans Gervais, S., D. Karmis et D. Lamoureux (dir.). *Op.Cit.*, p.3

l'idéologie »⁵³. Michel Seymour définit, quant à lui, la culture comme « un ensemble d'institutions et non comme un ensemble de valeurs, de croyances et de traditions »⁵⁴. C'est cette restriction de la culture à la sphère des institutions publiques qui légitime selon lui la référence à une « culture publique commune » québécoise, qui se confond avec l'idée de nation civique ou politique. Seymour reconnaît toutefois que la culture civique inclusive qu'il appelle de ses vœux est nécessairement teintée par la culture du groupe majoritaire, tout en rappelant que cette culture majoritaire se situe elle aussi au « carrefour d'influences spécifiques »⁵⁵.

De toute évidence, parler de la nation comme d'une communauté de culture ne clôt pas le débat. Si le fait d'« admettre des valeurs civiques communes [...] ne suffit pas à créer une identité nationale partagée »⁵⁶, le défi qui se pose à la nation consiste à proposer une culture suffisamment substantielle pour assurer la solidité du lien social entre concitoyens, tout en laissant un espace de liberté aux individus. Cette question pose également celle du degré de conformité culturelle attendu de la part des immigrants qui se joignent à la nation. Si les tenants de la nation civique considèrent que toute demande de modification de leurs pratiques culturelles adressée aux immigrants relève d'un « dérapage collectif »⁵⁷ ou d'une « assimilation douce »⁵⁸ illégitime dans « les sociétés diversifiées »⁵⁹, les défenseurs de la nation culturelle

⁵³ Coutu, Michel et Pierre Bosset. « La Charte des droits et liberté de la personne et la culture publique commune au Québec : une quasi-absence? », dans Gervais, S., D. Karmis et D. Lamoureux (dir.). *Op.Cit.*, p.185

⁵⁴ Seymour, Michel. « La nation et l'identité publique commune », dans Gervais, S., D. Karmis et D. Lamoureux (dir.). *Op.Cit.*, p.61

⁵⁵ *Idem.* « Une nation inclusive qui ne nie pas ses origines », *Op.Cit.*, p.254

⁵⁶ Dieckhoff, A. *Op.Cit.*, p.156

⁵⁷ Létourneau, Jocelyn. « Une loi de la clarté identitaire? », *Le Devoir*, 6 novembre 2007, p.A7

⁵⁸ Bouchard, G. et C. Taylor. *Op.Cit.*, p.127

⁵⁹ *Ibid.*, p.121

s'attendent généralement à ce qu'il y ait une certaine « intégration à la culture nationale »⁶⁰ de la part des immigrants. Cette contrainte ne serait pas excessive puisque « toute une sphère de culture familiale et ethnique relève du privé : langue d'origine, gastronomie, fêtes, divertissements, etc. »⁶¹. Cette intégration culturelle serait également bénéfique pour les immigrants eux-mêmes qui, après avoir perdu certains repères culturels au cours du processus d'immigration, s'attendent à ce que leur société d'accueil puisse « leur en proposer de nouveaux »⁶². C'est ce que soutient notamment Neil Bissoondath dans sa critique du multiculturalisme canadien⁶³. Ces repères culturels ayant été façonnés par l'histoire, la nation se présente également comme une communauté historique.

1.1.4 Une communauté historique

C'est en s'appuyant sur la conférence de Renan que Fernand Dumont affirme que « la nation est d'abord la communauté d'un héritage historique »⁶⁴. En effet, comme le note Dumont, Renan décrit la nation comme étant « l'aboutissement d'un long passé d'efforts, de sacrifices et de dévouements », ce qui lui fait dire que « le culte des ancêtres est de tous le plus légitime »⁶⁵. Bien qu'elle s'exprime aujourd'hui en des termes plus contemporains, cette conception de la nation comme communauté

⁶⁰ Courtois, Charles. « Bouchard-Taylor : un rapport trudeauiste », *L'Action nationale*, vol.98, nos 9-10, novembre/décembre 2008, p.66

⁶¹ *Ibid.*, p.78

⁶² Nielsen, Kai. « L'indépendance du Québec: un projet pour un monde meilleur », dans *Les Intellectuels pour la souveraineté (IPSO). Redonner sens à l'indépendance*. Montréal : VLB éditeur, 2005, p.86

⁶³ Bissoondath, Neil. *Le marché aux illusions : la méprise du multiculturalisme*. Montréal : Boréal, 1995.

⁶⁴ Dumont, Fernand. *Raisons communes*. Montréal : Boréal compact, 1997, p.53

⁶⁵ Renan, E. *Op.Cit.*, p.54

d'histoire impliquant une nécessaire continuité s'exprimant sous le registre de la dette envers ses prédécesseurs, se retrouve également dans des travaux récents. Ainsi, Daniel Jacques affirme que « chaque nation comporte un héritage dont elle a la charge d'assurer la transmission »⁶⁶. La fidélité aux origines est souvent défendue contre les théories multiculturalistes et les tentatives de réécriture de l'histoire qui l'accompagnent. Serge Cantin invite le Québec à trouver un juste équilibre, à se montrer « ouvert à la diversité culturelle, mais pas au point [...] de renoncer à lui-même, à sa propre histoire »⁶⁷. Lui-même immigrant, Gregory Baum refuse également de considérer « comme discriminatoire la fidélité des Québécois de souche à leur récit identitaire » et invite les nouveaux arrivants à se joindre à ce récit⁶⁸.

Comme dans le cas de la culture, le principal débat ne consiste pas à déterminer *si* l'histoire est une composante essentielle des nations, mais *de quelle(s)* histoire(s) une nation peut légitimement se réclamer. La concurrence des lectures de l'histoire et la diversité des parcours biographiques des individus qui composent la nation conduit plusieurs auteurs à proposer une réécriture de l'histoire ou à restreindre les éléments devant être inclus dans l'histoire enseignée. Il s'agit soit de proposer un nouveau récit, soit de retirer du récit déjà disponible les éléments ne pouvant pas être partagés par tous. Gérard Bouchard propose de faire le tri parmi les divers éléments de l'histoire du Québec, pour ne conserver dans le récit officiel que ceux qui ne sont pas spécifiques au groupe majoritaire, en faisant « ressortir ce qu'il y a d'universel dans les apparentes spécificités du passé national »⁶⁹. Avec cette démarche, Bouchard se propose de retirer de l'histoire nationale sa dimension particulariste pour n'en conserver que les éléments universalisables, ceux « qui reproduisent de grands types

⁶⁶ Jacques, D. *Op.Cit.*, p.76

⁶⁷ Cantin, Serge. « Pour sortir de la survivance », dans Venne, M. (dir.). *Op.Cit.*, p.99

⁶⁸ Baum, G. *Op.Cit.*, p.139

⁶⁹ Bouchard, Gérard. *La nation québécoise au futur et au passé. Op.Cit.*, p.101

idéaux et rejoignent d'autres expériences collectives »⁷⁰, afin que chaque Québécois, et notamment chaque immigrant, puisse reconnaître dans cette histoire son propre parcours biographique ou celui de ses ancêtres. Une démarche analogue est proposée par Jane Jenson, qui soutient que « les récits historiques doivent doser les événements conflictuels et les faits de coopération, souligner les victoires communes tout en prenant en considération des buts divergents »⁷¹. Michel Seymour propose également de limiter l'histoire nationale à ses éléments non polémiques. L'« histoire publique commune » qu'il préconise n'est pas celle d'un peuple, mais celle de ses « institutions publiques communes, c'est-à-dire l'histoire qui se définit par cet objet, et non une histoire particulière entendu au sens d'une trame narrative spécifique »⁷². Ce changement de perspective fait en sorte que le sujet historique n'est plus un sujet collectif, et que les institutions qu'il a créées ne sont plus appréhendées comme des produits de son histoire, mais comme les acteurs mêmes de cette histoire.

Ces démarches de réécriture de l'histoire sont dénoncées par Joseph Yvon Thériault, qui reproche à l'historiographie de s'être détachée de la mémoire collective, à un point tel qu'elle devient « incapable de rendre compte de l'historicité d'une société particulière »⁷³. L'histoire ainsi racontée, quelle que soit la véracité des faits sur lesquels elle s'appuie, devient finalement insignifiante, car étrangère à la représentation que les membres de la nation se font de la collectivité à laquelle ils appartiennent. À trop vouloir accueillir la diversité des récits, l'histoire nationale devient si éclatée qu'elle n'en est plus nationale. Elle échoue ainsi à jouer son rôle de « fondement communautariste » de la nation politique, ainsi que l'explique Jacques

⁷⁰ Bouchard, Gérard. « Nation et co-intégration : contre la pensée dichotomique », dans Maclure, J. et A.-G. Gagnon (dir.) *Op.Cit.*, p.31

⁷¹ Jenson, Jane. « La modernité pluraliste du Québec : de la nation à la citoyenneté », dans Venne, M. (dir.) *Op.Cit.*, p.195-196

⁷² Seymour, Michel. « La nation et l'identité publique commune », *Op.Cit.*, p.66

⁷³ Thériault, Joseph Yvon. *Critique de l'américanité : mémoire et démocratie au Québec*. Montréal : Québec Amérique, 2005, p.179

Beauchemin, selon lequel le bien commun doit être « défini communautairement, c'est-à-dire en relation à un certain sentiment du bien, à une mémoire longue du vivre-ensemble »⁷⁴. Le manque d'épaisseur de l'histoire « réécrite » aurait ainsi pour effet d'affaiblir la communauté civique, puisque « la culture politique commune implique aussi l'existence d'une histoire et donc d'un patrimoine symbolique et informationnel partagé »⁷⁵. Autrement dit, si la « communauté des citoyens » ne peut plus se représenter comme « communauté », c'est la citoyenneté qui s'en trouve affaiblie, et l'exercice de la démocratie, compromis.

1.1.5 Conclusion : Une sociologie de la communauté politique et de ses mutations

À la lumière de cette recension des débats théoriques sur la nation, nous pouvons affirmer que celle-ci est une communauté réelle, mais socialement construite, s'appuyant sur des caractéristiques objectives, mais largement fondée sur une appartenance subjective. La nation est également une communauté multidimensionnelle, c'est-à-dire politique, culturelle et historique, ces trois dimensions pouvant s'articuler de différentes manières. Les débats qui entourent la définition du concept de nation révèlent en outre que l'angle d'approche choisi par les auteurs est souvent un indicateur de leurs affinités politiques. Leurs prises de positions témoignent des tensions et des transformations récentes que la communauté politique a connues au cours des dernières décennies. Notamment, la volonté affichée par plusieurs de limiter la nation à sa dimension strictement civique témoigne des tentatives de redéfinition de la nation au nom de nouvelles exigences de respect et de reconnaissance de la diversité. Ce sont ces transformations que nous décrirons dans les sections suivantes.

⁷⁴ Beauchemin, Jacques. « Le sujet politique québécois : l'indicible "nous" », dans Maclure, J. et A.-G. Gagnon (dir.) *Op.Cit.*, p.218

⁷⁵ Bourque, Gilles. « Le Québec : entre nations et société », *Op.Cit.*, p.179

Pour ce faire, la perspective que nous adopterons est celle de la sociologie politique. Pour Gaston Bouthoul, « la sociologie politique essaie d'établir des vues d'ensemble »⁷⁶, en puisant dans « l'immense répertoire de faits que constitue l'histoire, celle des événements et celle des institutions »⁷⁷. Le sociologue de la politique propose donc des interprétations générales qui s'appuient non seulement sur une somme considérable de données empiriques, mais aussi sur des théories. Ainsi, pour Jacques Lagroye, « la sociologie politique peut être une tentative de mise en perspective des interprétations et des explications que proposent les chercheurs de différentes "disciplines" »⁷⁸. Parce qu'elle s'intéresse « à la genèse des faits, à l'histoire des groupes et des institutions, à la transformation des règles sociales, aux conditions qui favorisent la mise en forme juridique (ou codification) des rôles »⁷⁹, la sociologie politique accorde une attention particulière aux changements politiques qui s'opèrent sur le long terme et dont les manifestations s'observent dans de nombreuses sphères de la vie sociale, que ce soit dans l'État et ses institutions, dans les mouvements appartenant à la société civile, ou même dans les pratiques sociales les plus banales de la vie quotidienne. Dans notre cas, notre attention se portera sur l'institution scolaire, dont la fonction historique de socialisation et le caractère programmatique offrent un terrain d'observation privilégié des transformations de la communauté politique. Toutefois, avant d'aborder plus spécifiquement le cas de l'école, il importe de déterminer quelles sont les tendances de fond qui affectent la communauté politique contemporaine.

⁷⁶ Bouthoul, Gaston. *Sociologie de la politique*. Paris : Presses universitaires de France, 1967, p.9

⁷⁷ *Ibid.*, p.9

⁷⁸ Lagroye, Jacques. *Sociologie politique*. Paris : Presses de Sciences Po : Dalloz, 2006, p.14

⁷⁹ *Ibid.*

1.2 Les transformations de la communauté politique

Pour décrire le nouveau visage de la communauté politique marqué par la montée des revendications identitaires, Jacques Beauchemin a proposé l'expression « société des identités »⁸⁰. Dans la suite de ce chapitre, nous reprendrons cette formule, dont nous offrirons notre propre interprétation. En nous appuyant sur les travaux de Beauchemin, mais également sur ceux d'autres auteurs du Québec et d'ailleurs, nous verrons que la société des identités conjugue un nouveau rapport à la diversité et un nouvel individualisme, qui remettent en cause les représentations traditionnelles de la communauté politique. Nous indiquerons en quoi les nouvelles sensibilités relatives à la diversité de la population et aux identités individuelles bouleversent la nation comme communauté politique, culturelle et historique.

1.2.1 La diversité

L'émergence de la diversité identitaire comme composante fondamentale de la communauté politique dont l'État est invité à tenir compte représente une transformation importante des dernières décennies. Cette diversité se présente comme un fait objectif dont il faut prendre acte, dont il faut se réjouir, et qui s'accompagne d'« exigences » sur le plan politique. De terme plutôt neutre qui servait auparavant à décrire une réalité empirique, la « diversité » est devenue une valeur en soi, qui s'accompagne de prescriptions adressées à l'ensemble de la population, et particulièrement à l'État et à ses institutions. Dans cette section, nous nous penchons d'abord sur le discours de la diversité, dont nous faisons la généalogie, puis sur les transformations politiques qui en découlent.

⁸⁰ Beauchemin, Jacques. *La société des identités : Éthique et politique dans le monde contemporain*. Montréal : Athéna éditions, 2004.

1.2.1.1 Le discours de la diversité

Depuis la deuxième moitié du vingtième siècle, un discours de la diversité s'est développé dans les sociétés d'immigration. Partout, on invite les fonctionnaires, les gestionnaires, les prestataires de services à tenir compte de la diversité des individus auxquels ils s'adressent. Ce discours est à la fois descriptif, normatif et prescriptif, puisqu'il invite à constater l'existence de la diversité et à en tirer des conclusions sur la valeur de la diversité et sur la manière d'agir en sa présence. Alors que les communautés politiques cherchaient autrefois à se différencier les unes des autres en insistant sur ce que leurs membres avaient en commun, elles sont maintenant invitées à relativiser leur uniformité afin de tenir compte de leur diversité interne.

1.2.1.2.1 La critique de l'assimilation

Les communautés politiques ont historiquement misé sur deux mécanismes pour assurer leur homogénéité et affirmer leur unité dans la durée : la socialisation des jeunes générations par l'éducation et la resocialisation des immigrants par l'assimilation. C'est la remise en question de ce deuxième processus qui permit au discours de la diversité d'émerger. En effet, tant que le modèle assimilationniste s'imposait, la question de la diversité culturelle et de sa prise en compte par les pouvoirs publics ne pouvait pas émerger, puisque l'assimilationnisme « compos[ait] avec la différence en la supprimant »⁸¹. Ce modèle d'intégration, qui prévalait dans les pays d'immigration jusqu'aux années soixante, supposait que l'intégration et la pleine participation des immigrants à la vie publique nécessitait qu'ils abandonnent

⁸¹ Hartmann, Douglas et Joseph Gerteis. « Dealing with Diversity: Mapping Multiculturalism in Sociological Terms », *Social Theory*, vol.23, no2, juin 2005, p.226 (traduction libre)

leurs « identités primordiales » pour devenir membres à part entière de leur société d'accueil⁸².

Brubaker souligne que le terme « assimilation » peut être entendu dans deux sens voisins mais distincts : au sens large, il désigne le processus d'assimilation, au cours duquel l'immigrant se défait progressivement de sa culture d'origine pour s'imprégner de celle de sa société d'accueil. Dans ce sens large, on ne présume pas que l'assimilation sera radicale ou rapide, ni même qu'elle ne se fera qu'en une seule génération. Il s'agit simplement de souligner que l'immigration s'accompagne nécessairement d'une certaine acculturation. Au sens plus strict, l'assimilation peut être comprise comme un état de fait, comme l'aboutissement du processus que nous venons de décrire. En ce sens, pour pouvoir dire qu'un immigrant est « assimilé », on suppose qu'il ne lui reste plus rien de sa culture d'origine et qu'il a adopté l'ensemble des traits culturels considérés comme étant propres à sa société d'accueil⁸³.

Les modèles assimilationnistes ont pris différentes formes selon le contexte national. En France, où elle se conjugait avec l'idée de République, l'assimilation renvoyait surtout à l'intégration au domaine public, sans égard aux différences qui s'exprimaient dans la sphère privée. La conception classique de l'intégration se proposait alors « d'intégrer les populations par l'unité, l'égalité et l'universalité du domaine public, lieu de formation et d'exercice de la citoyenneté »⁸⁴. Chacun avait la liberté d'adopter les pratiques culturelles de son choix dans l'espace privé, mais l'espace public se voulait, quant à lui, aveugle aux différences, ce qui excluait toute

⁸² Alexander, Jeffrey C. « Theorizing the "Modes of Incorporation": Assimilation, Hyphenation, and Multiculturalism as Varieties of Civil Participation », *Sociological Theory*, vol.19, no3, novembre 2001, p.243 (traduction libre)

⁸³ Brubaker, Rogers. « The return of assimilation? Changing perspectives on immigration and its sequels in France, Germany, and the United States », *Ethnic and Racial Studies*, vol.24, no 4, juillet 2001, p.534

⁸⁴ Schnapper, Dominique. *La démocratie providentielle*. Paris : Gallimard, 2002, p.179

prise en compte par l'État des spécificités culturelles des individus. À terme, les particularismes des minorités, privés de soutien institutionnel, finissaient généralement par s'estomper après quelques générations. Aux États-Unis, l'assimilation se présentait sous la forme de la métaphore du *melting pot*, selon laquelle la nouvelle identité américaine devait naître de la rencontre de tous ceux qui ont décidé de s'établir dans ce pays⁸⁵. Parce que la société d'accueil était en construction, l'objectif n'était pas tant d'assurer l'intégration des immigrants à une culture préexistante, que de faire converger l'ensemble des composantes de la société américaine vers une culture commune à créer collectivement.

C'est d'ailleurs aux États-Unis que se firent entendre les premières critiques de l'assimilationnisme. Parce qu'il ne parvenait pas à assurer une véritable intégration sociale, économique et politique des Noirs et des immigrants, le *melting pot* fut de plus en plus remis en question⁸⁶. En plus d'être considéré comme inefficace, le *melting pot* fut attaqué dans ses fondements mêmes par les théoriciens libéraux qui l'avaient d'abord appuyé. Ceux qui considéraient l'assimilation comme une manière généreuse d'inviter les immigrants à devenir Américains et à accéder à la citoyenneté se mirent à s'interroger sur les conditions auxquelles cette citoyenneté était accordée. Constatant qu'il s'agissait moins d'offrir la chance aux immigrants de s'intégrer que de les obliger à s'intégrer, ils commencèrent à dénoncer le caractère oppressif de l'assimilation⁸⁷.

À la critique libérale de l'assimilationnisme, selon laquelle l'obligation d'adopter certaines pratiques culturelles était contraire aux libertés individuelles, s'ajouta ensuite la critique progressiste, selon laquelle l'imposition de la culture

⁸⁵ Hartmann, D. et J. Gerteis. *Op.Cit.*, p.227

⁸⁶ Glazer, Nathan. « Is Assimilation Dead? », *Annals of American Academy of Political and Social Science*, vol.530, novembre 1993, p.122

⁸⁷ *Ibid.*, p.129

majoritaire aux minorités était un rapport de domination à l'origine de multiples discriminations. Mathieu Bock-Côté parle d'une « conversion culturelle du marxisme, d'un passage de la lutte des classes à la politique des identités »⁸⁸ pour désigner cette critique qui s'est développée dans les sciences sociales pour ensuite s'imposer dans le discours politique et médiatique dominant. Dans un contexte de déclin du communisme, plusieurs intellectuels se détournèrent de l'orthodoxie marxiste qui proclamait que la seule véritable oppression était celle des prolétaires par les bourgeois. Influencés par les féministes ainsi que par les Noirs américains, ils abandonnèrent le réductionnisme économique de l'orthodoxie marxiste pour tenir compte des autres modes de domination. La critique progressiste de l'assimilationnisme s'appuie ainsi sur le fondement théorique du marxisme selon lequel les rapports sociaux sont d'abord et avant tout des rapports de domination. Elle opère toutefois un élargissement des catégories de dominants et de dominés. Ainsi, « le conflit politique, dans les sociétés actuelles, est redéfini de telle sorte que ne se retrouvent plus en son sein que les luttes issues de la pluralité identitaire »⁸⁹, ces luttes se substituant à l'opposition classique entre bourgeois et prolétaires.

Les critiques libérale et progressiste de l'assimilationnisme se propagèrent rapidement dans les milieux intellectuels anglo-saxons, si bien qu'au cours des années soixante-dix, l'Australie, le Canada et les États-Unis ont tous « rejeté le modèle assimilationniste pour adopter une politique plus tolérante et pluraliste, permettant et, de ce fait, encourageant les immigrants à préserver divers aspects de leur héritage ethnique »⁹⁰. Ce mouvement, initié dans les pays anglo-saxons, fut rapidement suivi par les autres sociétés d'immigration qui, sans adopter de politiques clairement identifiées comme telles, ont développé, à divers degrés, une « sensibilité

⁸⁸ Bock-Côté, Mathieu. *La dénationalisation tranquille*. Montréal : Boréal, 2007, p.53

⁸⁹ Beauchemin, J. *La société des identités*. Op.Cit., p.25

⁹⁰ Kymlicka, Will. *La citoyenneté multiculturelle : une théorie libérale du droit des minorités*. Montréal : Boréal, 2001, p.29

favorable au "multiculturalisme" »⁹¹. En affaiblissant le sentiment d'unicité qui caractérisait les sociétés assimilationnistes, ces transformations offrirent les conditions propices à l'émergence d'un discours public faisant l'éloge de la diversité culturelle au sein d'une même communauté politique.

1.2.1.3.2 De la critique de l'assimilation au discours de la diversité

Le discours de la diversité s'est d'abord imposé aux États-Unis, où la critique de l'assimilationnisme était d'abord apparue. Le président Kennedy fut le premier à demander aux employeurs qui faisaient affaire avec le gouvernement fédéral de s'assurer d'éviter toute forme de discrimination à l'embauche et dans leurs milieux de travail. L'expression que le président utilisa alors, *affirmative action*, est encore aujourd'hui utilisée pour désigner les programmes d'embauche préférentielle s'adressant à certaines minorités considérées comme étant sous-représentées dans certains secteurs d'emploi et dans les postes de pouvoir⁹². Toutefois, telle qu'employée par les présidents Kennedy et Johnson au cours des années soixante, l'expression *affirmative action* renvoyait à des programmes de recrutement ciblé pour inciter les minorités à déposer leur candidature, et non à l'adoption de cibles numériques à atteindre. En effet, à l'époque de Kennedy et de Johnson, une fois passée l'étape du recrutement, seul le critère traditionnel du mérite devait être pris en compte au moment de la sélection⁹³.

Ce n'est qu'au cours des années soixante-dix, sous la présidence de Nixon, que les politiques d'*affirmative action*, qui se multipliaient, furent accompagnées de

⁹¹ Schnapper, D. *La démocratie providentielle. Op.Cit.*, p.175

⁹² Appelées au Canada *politiques d'accès à l'égalité*. Le terme *discrimination positive* est généralement évité par ceux qui en font la promotion, en raison de sa connotation péjorative.

⁹³ Davis Graham, Hugh. « The Origins of Affirmative Action: Civil Rights and the Regulatory State », *Annals of American Academy of Political and Social Science*, vol.523, septembre 1992, p.54

cibles numériques⁹⁴. Leur objectif était alors de compenser pour la discrimination historique dont étaient victimes certaines minorités. Toutefois, l'idée selon laquelle ces institutions devaient refléter la *diversité* de la population américaine n'avait pas encore été formulée. Cette idée fut invoquée pour la première fois en 1978, lors du procès *Regents of the University of California v. Bakke*. Dans ce procès, Allan Bakke, un homme blanc, contestait la décision de l'Université de Californie de ne pas l'avoir admis à la Faculté de médecine, alors que des étudiants appartenant à certains groupes minoritaires avaient été admis tout en ayant un moins bon dossier académique que lui. Le litige portait donc sur la politique d'*affirmative action* que l'Université avait adoptée en faveur des minorités dites « raciales »⁹⁵. Au terme du procès, quatre juges approuvèrent la politique en raison de sa fonction réparatrice à l'endroit de minorités historiquement discriminées, alors que quatre autres considérèrent qu'elle violait les droits civils reconnus par la législation de 1964. Le neuvième juge, Lewis Powell, appelé à trancher entre les deux camps, conclut que la politique de l'Université contrevenait en effet au principe d'égalité, mais que cette violation se justifiait, car elle permettait à l'Université d'assurer la *diversité* de sa population étudiante. Avec l'introduction de cet argumentaire inédit, la diversité acquérait une nouvelle légitimité attribuable à son inscription dans la jurisprudence⁹⁶.

⁹⁴ *Ibid.*, p.58-59

⁹⁵ Nous utilisons les guillemets pour souligner que la race est une construction sociale, et non une réalité biologique. Pour une démonstration vulgarisée de l'invalidité du concept biologique de « race », on peut consulter :

Piazza, Alberto. « Un concept sans fondement biologique », *La Recherche*, no 302, 1997, p.64-68

⁹⁶ Pour une analyse plus complète de l'arrêt Bakke et de ses implications, voir :

Wood, Peter. *Diversity: the Invention of a Concept*. San Francisco : Encounter Books, 2003.

Oudghiri, Rémy et Daniel Sabbagh. « Des usages de la "diversité" : éléments pour une généalogie du multiculturalisme américain », *Revue française de science politique*, 1999, vol.49, no3, p.443-468

Au cours des années suivantes, le discours de la diversité se répandit aux États-Unis et connut un double élargissement. D'une part, la notion de diversité, qui avait été élaborée dans le cadre du jugement Bakke en référence à la « race », fut appliquée à d'autres axes de différenciation sociale comme l'ethnicité, le sexe et la région de résidence⁹⁷, bien que la « race » demeure encore aujourd'hui l'élément structurant du discours de la diversité aux États-Unis⁹⁸. D'autre part, la valorisation de la diversité se répandit dans différents milieux. Alors que le jugement Bakke portait spécifiquement sur l'université, les arguments du juge Powell en faveur de la diversité de la population étudiante furent rapidement appliqués à d'autres milieux, en particulier dans les entreprises, où ils connurent une grande popularité⁹⁹. Depuis, la notion de diversité est devenue omniprésente aux États-Unis, dans les écoles, chez les grands administrateurs, chez les militants, chez les experts en marketing, de même que dans les cours de justice¹⁰⁰, au point de devenir une « nouvelle orthodoxie »¹⁰¹.

Le Canada adopta rapidement ce discours, comme en témoignent les publications gouvernementales sur le multiculturalisme, qui présentent la diversité comme un « atout »¹⁰² et invitent le Canada à « trouver sa force dans la diversité »¹⁰³. Au Québec, ce vocabulaire mit davantage de temps à s'imposer en raison de son association avec l'impopulaire politique du multiculturalisme, considérée par plusieurs politiciens et intellectuels comme une stratégie visant à neutraliser la

⁹⁷ Wood, P. *Op.Cit.*, p.88

⁹⁸ Bell, Joyce et Douglas Hartmann. « Diversity in everyday discourse : the Cultural Ambiguities and the Consequences of "Happy Talk" », *American Sociological Review*, vol.72, décembre 2007, p.905

⁹⁹ Oudghiri, R. et D. Sabbagh. *Op.Cit.*, p.465

¹⁰⁰ Bell, J. et D. Hartmann. *Op.Cit.*, p.895

¹⁰¹ Oudghiri, R. et D. Sabbagh. *Op.Cit.*, p.456

¹⁰² Secrétariat d'État du Canada. *Le multiculturalisme... être Canadien*. Ottawa : Gouvernement du Canada, 1987, p.5

¹⁰³ *Ibid.*, p.9

spécificité québécoise dans la grande diversité canadienne. Bien que le gouvernement du Québec affirme toujours que son approche interculturelle se distingue du multiculturalisme canadien, la valorisation de la diversité y a toutefois fait sa place, comme en témoigne la politique de lutte contre le racisme et la discrimination adoptée en octobre 2008. Cette politique, intitulée *La diversité : une valeur ajoutée*, présente la diversité comme étant « constitutive de la société québécoise »¹⁰⁴ dès sa fondation et invite les Québécois à la mettre en valeur.

Cette valorisation de la diversité favorise la multiplication des référents identitaires au détriment d'une culture commune qu'il n'est plus légitime d'imposer. Michel Maffesoli qualifie de « processus tribal »¹⁰⁵ le type de solidarité qui se développe dans de telles sociétés fragmentées. La reconnaissance politique de la diversité encourage en effet les individus à se regrouper en petites communautés rassemblées autour d'une « commune identité » ou d'« allégeances affinitaires »¹⁰⁶, et porteuses de revendications particularistes. Gilles Lipovestky parle, quant à lui, d'une « miniaturisation interminable du droit aux différences »¹⁰⁷ qui encourage la formation de « collectifs aux intérêts miniaturisés, hyperspécialisés »¹⁰⁸. Ces groupes se substituent à la communauté politique, ou du moins entrent en concurrence avec elle, pour obtenir l'allégeance des individus. Pour Maclure, cette fragmentation de la communauté politique sous l'effet de la multiplication des référents identitaires est inévitable et même souhaitable, les mémoires étant « trop plurielles » pour pouvoir

¹⁰⁴ Ministère de l'immigration et des communautés culturelles. *La diversité : une valeur ajoutée. Politique gouvernementale pour favoriser la participation de tous à l'essor du Québec*. Québec : Gouvernement du Québec, 2008, p.13

¹⁰⁵ Maffesoli, Michel. *Le temps des tribus : le déclin de l'individualisme dans les sociétés postmodernes*. Paris : La Table Ronde, 2000, p.XIV

¹⁰⁶ Beauchemin, J. *La société des identités*. Op.Cit., p.47

¹⁰⁷ Lipovetsky, Gilles. *L'ère du vide : Essais sur l'individualisme contemporain*. Paris : Gallimard, 1993, p.235

¹⁰⁸ *Ibid.*, p.21

« parler à l'unisson »¹⁰⁹. Pour Beauchemin, en revanche, la disqualification du sujet collectif national au nom de son hétérogénéité interne risque d'entraîner une paralysie politique, puisqu'il devient alors impossible de « former un projet politique qui puisse nous rassembler autour d'une certaine idée de la responsabilité et de la solidarité sociale »¹¹⁰.

¹⁰⁹ Maclure, Jocelyn. *Récits identitaires : le Québec à l'épreuve du pluralisme*. Montréal : Québec Amérique, 2000, p.193

¹¹⁰ Beauchemin, J. *La société des identités*. *Op.Cit.*, p.9

1.2.1.4.3 Les « exigences » de la diversité

La valorisation de la diversité s'accompagne de prescriptions, qui se présentent alors comme des « exigences de la diversité » auxquelles il est impossible de se soustraire. Les partisans de la diversité y voient une réalité à « reconnaître », dans le double sens d'une constatation et d'une prise en compte institutionnelle. Cette reconnaissance se présente alors comme la posture éthique obligatoire découlant de l'existence d'une diversité culturelle qu'il serait inacceptable de nier, de déplorer ou de reléguer à la sphère privée. Ainsi, la notion de diversité, telle qu'utilisée de nos jours, inclut « un aspects prescriptif au sens où elle indique la direction à suivre en proposant un modèle d'intégration sociale fondé sur la reconnaissance identitaire et sur une exhortation à l'ouverture à l'altérité »¹¹¹. Selon Beauchemin, le discours de la diversité « fonctionne comme pure idéologie »¹¹², en postulant que la diversité est un atout pour la société, et en niant l'existence de conflits pouvant en découler.

Le discours de la diversité repose ainsi sur des postulats qui sont rarement explicités dans des travaux académiques. C'est bien souvent en présence de contestations populaires que les partisans de la diversité doivent admettre que leur édifice théorique repose sur des présupposés normatifs. C'est ce qui se produisit au Québec, au moment de la crise des « accommodements raisonnables », lorsque Gérard Bouchard affirma que les intellectuels avaient « postulé que la diversité était bonne et enrichissante » sans preuves à l'appui, convaincus que personne n'oserait les contredire¹¹³. Comme lui, bien des intellectuels avaient alors été embêtés par l'article de Robert D. Putnam qui suggérait qu'une forte immigration et une grande diversité

¹¹¹ *Idem.* « La notion de diversité comme lieu commun », dans Gagnon, Bernard (dir.). *La diversité québécoise en débat : Bouchard, Taylor et les autres*. Montréal : Québec Amérique, 2010, p.31

¹¹² *Ibid.*, p.39

¹¹³ Robitaille, Antoine. « Bouchard à court d'arguments pro-diversité », *Le Devoir*, 17 août 2007, p.A1

culturelle pouvaient constituer un obstacle à la cohésion sociale¹¹⁴. Plusieurs ont simplement rejeté les conclusions de cet article, arguant que le nombre important de variables impliquées et la difficulté que posait la définition et la mesure de ce qu'est l'enrichissement culturel rendaient impossible une telle démonstration. Ce faisant, ils admettaient néanmoins qu'il n'était pas davantage possible de prouver les effets bénéfiques de la diversité, et que leur propre parti pris relevait davantage de préférences éthiques que de certitudes empiriquement vérifiables.

Bien que plusieurs théories sociologiques récentes reposent sur des principes pro-diversité, c'est du côté de la philosophie politique qu'il faut se tourner pour voir présentées de façon explicite les prémisses sur lesquelles reposent ces théories. Au Québec, celui qui a les exposées le plus clairement est sans doute Jocelyn Maclure. Celui-ci précise quels sont les postulats du multiculturalisme comme « morale politique » dont il se fait le défenseur. Il suppose le rejet catégorique de deux postures de la part des pouvoirs publics à l'endroit de minorités, soit l'exigence d'assimilation au groupe majoritaire et le traitement identique de tous¹¹⁵. La première est présentée comme « illégitime » à sa face même, puisqu'elle suppose l'imposition d'une identité aux minoritaires par les majoritaires. La seconde est considérée comme « inéquitable à l'endroit des minorités »¹¹⁶ étant donné les rapports de force qui avantagent la culture majoritaire, même en l'absence de parti pris explicite en sa faveur. La seule autre option jugée acceptable est celle d'un soutien de la part des pouvoirs publics à l'endroit des minoritaires pour leur permettre de perpétuer leur culture et pour lever les obstacles à son expression publique. L'assimilationnisme,

¹¹⁴ Putnam, Robert D. « E pluribus Unum: Diversity and Community in the Twenty-first Century », *Scandinavian Political Studies*, vol.30, no2, 2007, p.137-173

¹¹⁵ Maclure, Jocelyn. « Une défense du multiculturalisme comme morale politique », dans Jézéquel, Myriam (dir.). *La justice à l'épreuve de la diversité culturelle*. Cowansville : les Éditions Yvon Blais, 2007, p.73

¹¹⁶ *Ibid.*

tout comme l'universalisme abstrait, sont alors fortement discrédités, au point où certains proposent de refuser d'admettre ces points de vue dans le débat public.

L'obligation de prendre en considération la diversité deviendrait alors le cadre à l'intérieur duquel peuvent se tenir les débats. Pour Maclure, cette obligation morale se pose comme une « raison publique »¹¹⁷ qui distingue les arguments recevables de ceux que l'on doit rejeter comme anachroniques, puisqu'appartenant à une éthique révolue qui faisait prévaloir l'unité sur la diversité. Cette tentative de redéfinition des paramètres du débat public apparaît également chez Jean-François Gaudreault-Desbiens, qui affirme que certaines « rationalités majoritaires », comme le fait de considérer certains symboles religieux minoritaires comme intrinsèquement offensants, « sont tellement problématiques qu'il convient de les écarter comme irrecevables »¹¹⁸. Il devient alors de plus en plus difficile, voire impossible, pour les argumentaires qui s'appuient sur une définition plus substantielle de la nation de se faire une place dans un débat public dont les règles ont été redéfinies à partir des nouvelles « exigences » de la diversité.

1.2.1.2 Une politique de la diversité

Alors que l'assimilation était un processus qui allait de soi et qui impliquait une certaine passivité de l'État, la reconnaissance de la diversité exige au contraire une intervention étatique importante. La critique de l'assimilation obligea les États à se doter de « modèles » d'intégration alternatifs, et à préciser davantage leurs orientations dans des documents officiels. Ces modèles d'intégration devaient

¹¹⁷ Maclure, Jocelyn. « La culture publique commune dans les limites de la raison publique » dans Gervais, S., D. Karmis et D. Lamoureux (dir.). *Op.Cit.*, p.105

¹¹⁸ Gaudreault-Desbiens, Jean-François. « Quelques angles morts du débat sur l'accommodement raisonnable à la lumière de la question du port de signes religieux à l'école publique : réflexions en forme de points d'interrogation », dans Jézéquel, M.(dir.). *Op.Cit.*, p.253

également se traduire par des politiques concrètes visant à offrir un soutien aux minorités qui souhaitent maintenir leurs particularités culturelles, et notamment religieuses, malgré le poids dominant de la culture majoritaire. Les législations visant à répondre aux « exigences » de la diversité se sont ainsi développées dans les différents États, qui cherchèrent à articuler la reconnaissance de leur diversité interne à la défense de leur histoire et de leur culture communes.

1.2.1.2.1 Les politiques d'intégration

Depuis les années soixante, de nombreux pays ont accompagné leurs politiques d'immigration de politiques d'intégration. Celles-ci définissent la manière dont l'État entend favoriser l'intégration des immigrants à leur société d'accueil sans exiger de leur part une assimilation totale. Au Canada, il s'agit de la politique du multiculturalisme, adoptée par le premier ministre Trudeau en 1971. Bien qu'elle ait été modifiée depuis par les gouvernements qui lui ont succédé, l'esprit de cette politique demeure le même, soit celui du multiculturalisme libéral, qui « considère que [les] groupes [minoritaires] peuvent légitimement demander non seulement tolérance et non-discrimination, mais aussi une prise en compte institutionnelle explicite, une reconnaissance et une représentation au sein des institutions de la société dominante »¹¹⁹. Cette politique reconnaît à chaque immigrant le droit de conserver ses particularismes culturels et d'exiger de la part de l'État le soutien nécessaire pour lui permettre d'exprimer cette culture dans l'espace public, lorsque les institutions majoritaires y font obstacle.

Au Québec, le modèle d'intégration a connu de nombreuses modifications qui se sont reflétées dans des changements terminologiques, ce qui fait en sorte qu'il est plus difficile de le définir. Ses défenseurs actuels parlent généralement

¹¹⁹ Kymlicka, Will. « Les droits des minorités et le multiculturalisme: l'évolution du débat anglo-américain », *Comprendre*, no 1, 2000, p.163

d'« interculturelisme » pour le distinguer du multiculturalisme canadien. Selon Alain-G. Gagnon, l'interculturelisme affirmerait la prédominance du français au Québec, contrairement au multiculturalisme qui s'accompagne du bilinguisme officiel canadien; il offrirait des balises plus claires que le multiculturalisme canadien en matière d'accommodements; et finalement, il favoriserait les échanges interculturels, alors que le multiculturalisme encouragerait plutôt la ghettoïsation et le repli communautaire¹²⁰. Selon Gérard Bouchard, l'interculturelisme se distinguerait du multiculturalisme par la recherche d'équilibres entre l'assimilation totale et la fragmentation sociale¹²¹; par la prise en compte de la dualité découlant de la présence d'une majorité et de minorités; par l'importance accordée à l'intégration, qui doit toutefois être distinguée de l'assimilation; par sa volonté de favoriser les interactions et les rapprochements entre Québécois d'origines diverses; ainsi que par la promotion d'une culture commune¹²², qui doit toutefois être distincte de la culture majoritaire¹²³.

Ces arguments en faveur de la distinction entre interculturelisme et multiculturalisme sont toutefois contestés par deux courants qui, tout en proposant des projets politiques opposés, considèrent tous deux que l'interculturelisme québécois se distingue finalement bien peu du multiculturalisme canadien. D'une part, certains partisans du multiculturalisme canadien considèrent que les arguments des interculturelistes reposent sur une « vision caricaturale » du modèle canadien utilisé comme repoussoir¹²⁴. D'autre part, des nationalistes québécois dénoncent les deux modèles, qui « s'abreuvent à la même source idéologique, le libéralisme anglo-

¹²⁰ Gagnon, Alain-G. « Plaidoyer pour l'interculturelisme », *Possibles*, automne 2000, p.11-25

¹²¹ Bouchard, G. *L'interculturelisme : un point de vue québécois*. *Op.Cit.*, p.51

¹²² *Ibid.*, p.84

¹²³ *Ibid.*, p.73

¹²⁴ Weinstock, Daniel. « Bouchard aurait dû s'y attendre », *La Presse*, 11 juin 2008, p..A27

saxon »¹²⁵, l'interculturalisme n'étant finalement qu'une pâle copie du multiculturalisme. Si cette dernière lecture semble juste au regard des pratiques récentes de l'État québécois en matière de gestion de la diversité, il n'en fut pas toujours ainsi. Les documents gouvernementaux suggèrent en fait que le modèle québécois s'est progressivement rapproché de celui du Canada.

À la suite de la création du ministère de l'Immigration en 1968 et de l'adoption de l'entente Couture-Cullens en 1978, qui permettait au Québec de sélectionner une part importante de ses immigrants, les gouvernements successifs ont cherché à définir un modèle québécois d'intégration. La première mise en forme de cette intention eut lieu sous le premier gouvernement péquiste de René Lévesque, dans deux documents : la *Politique québécoise de développement culturel*, adoptée en 1978, et le *Plan d'action à l'intention des communautés culturelles*, adopté en 1981. Le concept-clé de ces documents est celui de convergence culturelle, ou culture de convergence, qui renvoie à l'idée d'une « direction commune vers un même point »¹²⁶. Le gouvernement y affirme clairement que « la culture québécoise doit être d'abord de tradition française » et que cette culture doit être le « foyer de convergence des autres traditions culturelles »¹²⁷. On précise également que la langue française, qui venait alors tout juste d'être déclarée seule langue officielle du Québec dans la loi 101, n'est pas seulement la langue de la vie publique, mais que le Québec

¹²⁵ Parenteau, Danic. « Interculturalisme, multiculturalisme: blanc bonnet, bonnet blanc », *L'Action nationale*, vol.98, nos 9-10, novembre-décembre 2008, p.84

¹²⁶ Ministère des communautés culturelles et de l'immigration. *Autant de façons d'être Québécois : plan d'action du gouvernement du Québec à l'intention des communautés culturelles*. Québec : Gouvernement du Québec, 1983, p.3

¹²⁷ *Ibid.*, p.9

est « une société dont la langue officielle exprime la culture principale »¹²⁸. Bref, « au Québec, le genre de vie est de culture française »¹²⁹.

Cette politique fut considérée par plusieurs comme étant trop assimilationniste, puisqu'il y était question d'une culture québécoise, résolument française, plutôt que d'une diversité de cultures. Si le gouvernement reconnaissait la « vitalité » des « communautés culturelles québécoises »¹³⁰, celles-ci étaient néanmoins invitées à ne conserver de leur culture que les éléments qui pouvaient s'insérer aisément dans la culture de convergence. Le gouvernement libéral de Robert Bourassa adopta alors une nouvelle politique d'intégration, intitulée *Au Québec pour bâtir ensemble*, qui délaissait l'exigence de convergence culturelle pour insister davantage sur le caractère bidirectionnel de l'intégration. Ainsi, s'il est « légitime qu[e la société d'accueil] fasse connaître ses attentes aux immigrants », il est également indispensable que le Québec « pren[ne] davantage conscience des obligations que lui impose son propre projet démocratique à l'égard des citoyens de toutes origines qui la composent »¹³¹. Le concept proposé pour rendre compte de cet engagement mutuel entre l'immigrant et la société d'accueil était celui de *contrat moral*, qui définissait « des droits et des responsabilités »¹³² pour les deux parties. Le contrat moral s'appuyait également sur trois principes : le respect du français comme « langue commune de la vie publique », et non plus comme foyer d'une culture commune; la démocratie, qui supposait « la participation et la contribution de tous »; de même que le pluralisme, dont les seules limites devaient être celles « qu'imposent le respect des

¹²⁸ *Ibid.*, p.11

¹²⁹ *Ibid.*

¹³⁰ *Ibid.*, p.20

¹³¹ Ministère des communautés culturelles et de l'immigration. *Au Québec pour bâtir ensemble : Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*. Québec : Gouvernement du Québec, 1991, p.16

¹³² *Ibid.*, p.19

valeurs démocratiques fondamentales et la nécessité de l'échange intercommunautaire »¹³³. Bien que le terme ne s'y trouve pas, cet énoncé de politique est généralement considéré comme le texte fondateur de l'interculturalisme.

Une nouvelle politique ainsi qu'un plan d'action furent adoptés en 2008 par le gouvernement libéral de Jean Charest. La politique, intitulée *La diversité une valeur ajoutée*, fut interprétée par plusieurs comme un durcissement de l'État à l'égard des immigrants et un retour à une perspective assimilationniste. Parce qu'elle imposait aux immigrants la signature d'une Déclaration des valeurs communes du Québec, certains considérèrent que cette politique « renfor[çait] les frontières du nous/non-nous en ciblant les nouveaux arrivants comme une population devant être éduquée dans un cadre démocratique libéral, laïque et respectueux de l'égalité de genre »¹³⁴. Cette mesure semblait en effet avoir été adoptée pour répondre aux inquiétudes de ceux qui déploraient la multiplication des accommodements religieux dans les institutions publiques. Lors de la conférence de presse organisée pour le lancement de la politique, la Ministre Yolande James insista d'ailleurs pour présenter cette Déclaration comme une réponse aux revendications populaires en faveur de meilleures balises encadrant les accommodements.

Toutefois, au-delà de ce document symbolique, la politique dans son ensemble, loin d'annoncer le retour de l'assimilation, s'engage résolument dans la voie du pluralisme. Dès les premières pages, on affirme que la culture majoritaire n'a pas à être protégée, puisqu'elle est déjà suffisamment dominante. En effet, il est indiqué que, contrairement aux minorités, « les groupes d'origine française et britannique contrôlent leurs institutions, ce qui les met relativement à l'abri de la

¹³³ *Ibid.*, p.16

¹³⁴ Bilge, Sirma. « "...alors que nous, Québécois, nos femmes sont égales à nous et nous les aimons ainsi" : la patrouille des frontières au nom de l'égalité de genre dans une "nation" en quête de souveraineté », *Sociologie et sociétés*, vol.42, no1, 2010, p.207

discrimination »¹³⁵. Puisque les institutions ont été historiquement façonnées par deux groupes, les francophones et les anglophones, on considère que ces groupes peuvent assurer leur domination au moyen des institutions qu'ils contrôlent. Ces institutions seraient mieux adaptées aux besoins de ces deux groupes historiquement implantés au Québec qu'à ceux des nouveaux arrivants, qui n'étaient pas là pour façonner les institutions à leur image. En s'appuyant sur cette grille de lecture, les auteurs de la politique proposent une série de mesures visant à rendre les institutions publiques moins teintées de l'héritage majoritaire, plus flexibles relativement aux demandes des minorités qui ne se reconnaissent pas dans ces institutions. L'ensemble de l'État québécois est invité à s'ouvrir davantage à la diversité pour lutter contre les discriminations, notamment en subventionnant la recherche antidiscriminatoire, en lançant des campagnes de sensibilisation, en accordant des traitements préférentiels aux minorités à l'embauche, en accommodant les minorités religieuses et en intégrant davantage le pluralisme à l'école.

1.2.1.2.2 Les accommodements

Le rejet de l'assimilation implique non seulement le refus de mesures coercitives visant à faire adopter par les immigrants les pratiques culturelles de la majorité, mais également le refus de l'assimilation « douce », c'est-à-dire des pratiques institutionnelles qui, sans être directement vouées à l'assimilation des immigrants, reflètent les préférences culturelles majoritaires et incitent indirectement les minorités à s'y conformer. Les États ont donc adopté différentes mesures visant à assouplir les règles communes qui, bien qu'elles s'appliquent à tous de manière indifférenciée, ne conviennent pas à certaines minorités pour des raisons culturelles ou religieuses.

¹³⁵ Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. *La diversité : une valeur ajoutée. Op.Cit.*, p.13

Au Canada, cette pratique qui consiste à faire exception à certaines règles communes pour permettre à une personne de vivre conformément à ses croyances et à ses traditions particulières porte le nom d'« accommodement raisonnable ». Cette création jurisprudentielle est d'abord apparue dans un jugement de la Cour Suprême du Canada, qui considérait qu'un magasin à grande surface avait bafoué les droits d'une employée en l'obligeant à travailler le samedi, ce qui contrevenait à ses croyances religieuses¹³⁶. Bien que l'obligation d'accommodement s'applique à l'ensemble des motifs de discrimination prohibés par la Charte des droits et libertés, les accommodements accordés pour motif religieux sont ceux qui s'inscrivent le plus directement dans la philosophie multiculturaliste, puisqu'ils favorisent la reconnaissance de la diversité religieuse.

L'examen des deux droits fondamentaux qui sous-tendent l'obligation d'accommodement des minorités religieuses offre une illustration particulièrement éclairante des fondements normatifs du multiculturalisme¹³⁷. L'obligation d'accommodement découle en premier lieu du *droit à l'égalité* et de son corollaire, l'interdiction de discrimination. La justification de l'obligation d'accommodement à partir du droit à l'égalité s'inscrit dans ce que nous avons qualifié de critique progressiste de l'assimilation, selon laquelle les rapports entre majorités et minorités culturelles sont des rapports de domination donnant lieu à des discriminations. En ce sens, l'obligation d'accommodement est considérée comme un moyen de rétablir l'égalité entre majoritaires et minoritaires, en donnant à ces derniers les moyens de se soustraire à la domination des premiers. Quant à la *liberté de religion*, qui sous-tend également l'obligation d'accommodement, elle s'inscrit dans la critique libérale de l'assimilation, selon laquelle l'imposition d'une culture majoritaire est une entrave à

¹³⁶ Comm. Ont des Droits de la Personne c. Simpsons-Sears, [1985], 2 R.C.S. 536

¹³⁷ Nous avons abordé cette question plus en détail dans notre mémoire de maîtrise.

la liberté. Toutefois, telle qu'interprétée par la Cour suprême du Canada pour justifier l'obligation d'accommodement, la liberté de religion va au-delà de la simple tolérance et de la pratique privée de la religion, mais inclut également le droit de pratiquer sa religion dans l'espace public et dans les institutions publiques, de même que dans son lieu de travail, et donc l'obligation pour l'État de permettre ce libre exercice de la religion à l'aide d'accommodements. Cette articulation entre accommodements et multiculturalisme, qui apparaît clairement dans la jurisprudence, s'appuie également sur l'article 27 de la Charte des droits et libertés, qui stipule que « toute interprétation de la présente charte doit concorder avec l'objectif de promouvoir le maintien et la valorisation du patrimoine multiculturel des Canadiens »¹³⁸.

L'obligation d'accommodement s'applique aux entreprises privées, comme nous l'avons vu dans le cas des horaires de travail, mais elle incombe aussi à l'État, qui doit s'assurer que ses pratiques institutionnelles ne reflètent pas démesurément les préférences du groupe culturel majoritaire au détriment des minorités. S'agissant de la culture majoritaire, Bouchard rappelle qu'« il faut la restreindre à cause du rapport de domination qu'elle tend à instituer avec les minorités »¹³⁹. Les ministères ont donc adopté une série de mesures pour s'assurer que les services publics ne soient pas trop imprégnés de la culture majoritaire et les adapter aux particularités des minorités. Par exemple, le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS) dispose de deux comités responsables de l'adaptation des services aux minorités : l'un pour la minorité historique de langue anglaise, et l'autre pour les « personnes issues de communautés culturelles ». Ce dernier a notamment pour mandat de « s'assurer que

¹³⁸ *Loi de 1982 sur le Canada*, 1982, ch.11 (R.-U.), Annexe B. Partie I Charte canadienne des droits et libertés

¹³⁹ Bouchard, G. *L'interculturalisme : un point de vue québécois*. *Op.Cit.*, p.186

l'organisation des services tient compte des diverses réalités culturelles »¹⁴⁰. Quant au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), qui nous intéresse de plus près dans cette thèse, il s'est doté d'une Direction des services aux communautés culturelles, qui doit s'assurer que les services éducatifs reflètent les besoins spécifiques des minorités.

Étant soumis à l'obligation d'accommodement, l'État et ses institutions peuvent également faire l'objet de plaintes à la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse lorsqu'ils dérogent de leur obligation d'accommodement. Ce fut le cas en 1995, lorsqu'une étudiante contestait la décision d'une école de lui interdire le port du hijab. La décision rendue par la Commission à cette époque, à l'effet d'autoriser le port du hijab dans les écoles québécoises, est depuis la position officielle du gouvernement. Il peut aussi arriver qu'une institution publique soit poursuivie en justice, comme ce fut le cas au début des années deux mille, lorsqu'un écolier fut expulsé d'une école publique pour y avoir porté son kirpan, un couteau cérémonial sikh. C'est la Cour suprême du Canada qui rendit le verdict final dans cette affaire en 2006, en donnant raison au jeune plaignant.

En somme, le rejet de l'assimilation et la valorisation de la diversité comportent d'importantes conséquences politiques. Ils imposent à l'État une révision de ses pratiques pour tenir compte de la diversité des identités, des croyances et des préférences de sa population. Alors qu'il allait de soi autrefois que les institutions publiques reflètent la culture majoritaire et l'histoire de ceux qui les ont mises en place, le nouveau discours de la diversité voit dans cette prédominance de la culture majoritaire une situation discriminatoire à l'endroit des minorités qui ne se reconnaissent pas dans cette culture. Les ministères et les établissements qui s'y

¹⁴⁰ Comité provincial pour la prestation des services de santé et des services sociaux aux personnes issues des communautés culturelle. Ministère de la santé et des services sociaux. *Services aux personnes issues des communautés culturelles*. En ligne : http://www.msss.gouv.qc.ca/ministere/saslacc/index.php?communautes_culturelles

rattachent développent donc des services ethno-spécifiques pour s'assurer que chacun des usagers reçoive un service qui lui convienne. Cette façon de faire, qui peut être qualifiée de pluraliste ou de « diversitaire », est également individualiste, dans la mesure où il ne s'agit pas tant d'accommoder des communautés spécifiquement identifiées, que d'offrir un service personnalisé à chacun. En effet, en plus de s'ouvrir à la diversité, la communauté politique contemporaine se caractérise par un nouvel individualisme, qui conjugue multiculturalisme, libéralisme et postmodernisme.

1.2.2 L'individualisme

Le discours de la diversité est, depuis ses débuts, porté par une tension entre ses dimensions individuelle et collective. En effet, la diversité peut être pensée en termes individuels, chacun étant porteur d'une identité unique qui participe à la diversité du tout, ou en termes collectifs, puisque les identités individuelles s'enracinent dans des communautés. Après avoir présenté les grands débats théoriques sur cette question, nous soutiendrons que le discours actuel sur la diversité, s'il tient compte des communautés dans une certaine mesure, est d'abord individualiste. Fortement influencé par le postmodernisme, l'individualisme contemporain offre une nouvelle vision du sujet politique, qui n'est plus un « sujet politique unitaire »¹⁴¹ porteur d'une identité collective, mais un individu singulier doté d'une identité propre, devant être prise en compte institutionnellement. Ce nouvel individualisme transforme de façon radicale l'action politique, qui tend de plus en plus vers la psychologisation et la judiciarisation.

¹⁴¹ Beauchemin, J. *La société des identités. Op.Cit.*, p.56

1.2.2.1 Majorités, minorités et individus

Le débat sur le caractère individuel ou collectif de la diversité et des droits culturels accordés en son nom s'inscrit dans le cadre plus large du débat philosophique entre libéraux et communautariens. Ce débat fut particulièrement vif dans les milieux académiques au cours des années quatre-vingt et quatre-vingt-dix. Justine Lacroix offre une synthèse de ce débat particulièrement intéressante pour notre propos, puisqu'elle souligne les différences entre les deux versions de ce débat qui ont eu lieu respectivement dans les milieux anglophones et francophones. Nous reprendrons cette division opérée par Lacroix pour présenter les positions qui s'affrontent et quelques-uns des auteurs qui ont participé à ce débat.

Dans les milieux anglo-saxons, où s'est principalement déroulé le débat académique, celui-ci oppose les positions-types suivantes. Les libéraux accordent la priorité au juste sur le bien, ce qui implique que la définition des règles de la vie en commun doit être déterminée indépendamment des différentes conceptions de la vie bonne¹⁴². Les libéraux ont également en commun « l'affirmation radicale de la liberté individuelle »¹⁴³, ce qui inclut la liberté « de pratiquer et de poursuivre des modes de vie différents et incommensurables »¹⁴⁴ et, par conséquent, la « défense des droits individuels »¹⁴⁵ qui assurent le respect de cette liberté. Quant aux communautariens, ils considèrent qu'une entente sur le juste est insuffisante pour assurer la cohésion sociale et la bonne marche de la vie en commun¹⁴⁶ et que la vraie liberté ne passe pas par le laisser-faire généralisé, mais plutôt par « un sentiment d'appartenance à une

¹⁴² Lacroix, Justine. *Communautarisme versus libéralisme : Quel modèle d'intégration politique?*. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles, 2003, p.10

¹⁴³ *Ibid.*, p.17

¹⁴⁴ *Ibid.*, p.32

¹⁴⁵ *Ibid.*, p.33

¹⁴⁶ *Ibid.*, p.11

communauté et un engagement au sein de celle-ci »¹⁴⁷. Critiques de l'individualisme, les communautariens font valoir que « l'homme existe toujours dans une communauté antécédente à l'individu »¹⁴⁸ et que ce fait doit être pris en compte pour parvenir à une véritable justice.

Dans cette première version du débat, la figure par excellence du libéralisme serait John Rawls, dont la thèse fut abondamment commentée. Affirmant clairement la priorité du juste sur le bien¹⁴⁹, Rawls souhaite trouver une conception de la justice qui soit parfaitement universalisable puisqu'indépendante de toute conception du bien. Pour ce faire, il imagine une « position originelle » dans laquelle des êtres rationnels déterminent les conditions de la justice. Pour éviter que leur conception du juste ne soit altérée par quelque conception du bien, Rawls propose que les participants soient recouverts d'un « voile d'ignorance » qui fait en sorte qu'ils ne savent ni dans quelle société ils se retrouveront, ni quelle sera leur identité et leur position dans cette société. Ce faisant, il oblige les participants à trouver une conception de la justice qui n'avantagerait aucun groupe au détriment d'un autre. Les principes choisis par ces êtres sans identité placés dans la position originelle se devront donc d'être « généraux quant à leur forme et universels dans leur application »¹⁵⁰. Bref, la théorie de Rawls est une « justice procédurale pure »¹⁵¹.

Des considérations semblables se retrouvent chez Habermas, qui propose une « éthique de la discussion » fondée sur des principes rationnels indépendants de toute conception de la vie bonne. Afin d'éviter que les principes moraux qui guident une

¹⁴⁷ *Ibid.*

¹⁴⁸ *Ibid.*, p.151

¹⁴⁹ Rawls, John. *Théorie de la justice*. Paris : Seuil, 1997, p.57

¹⁵⁰ *Ibid.*, p.167

¹⁵¹ *Ibid.*, p.116

société ne se contentent de « refléter les préjugés d'un citoyen adulte, blanc, mâle, bourgeois, issue de la Mitteleuropa »¹⁵², Habermas propose une forme de « communication sans sujet »¹⁵³, dans laquelle la « souveraineté du peuple, réduite à l'intersubjectivité et devenue anonyme, se retire alors dans les procédures démocratiques et dans les présuppositions communicationnelles exigeantes de son implémentation »¹⁵⁴. Tout comme chez Rawls, la théorie de la justice proposée par Habermas se limite à sa dimension procédurale, car une théorie plus dense serait nécessairement biaisée en faveur de certaines conceptions du bien.

Cette conception de la justice est fortement critiquée par les communautariens tels qu'Alasdair MacIntyre, selon lequel les vertus qui guident la conduite individuelle et la vie en commun sont toujours inscrites dans un certain contexte. Il est donc illusoire de chercher une forme abstraite de justice applicable à n'importe quelle société. Pour MacIntyre, l'identité d'un individu se trouve dans son « appartenance à des communautés »¹⁵⁵ et son histoire biographique est « toujours enchâssée dans l'histoire de ces communautés »¹⁵⁶. MacIntyre se méfie d'une société libérale « où n'existe plus la conception partagée du bien de la communauté comme bien pour l'homme »¹⁵⁷ puisque, selon lui, dans une telle société, « la nature de l'obligation politique devient systématiquement confuse »¹⁵⁸. Michael Walzer tient des propos semblables lorsqu'il critique la conception rawlsienne selon laquelle une théorie de la

¹⁵² Habermas, Jürgen. *De l'éthique de la discussion*. Paris : Flammarion, 2006, p.18

¹⁵³ *Idem. Écrits politiques*, Paris : Flammarion, 1999, p.207

¹⁵⁴ *Ibid.*, p.207

¹⁵⁵ MacIntyre, Alasdair. *Après la vertu*. Paris : Presses universitaires de France, 1997, p.214-215

¹⁵⁶ *Ibid.*, p.214-215

¹⁵⁷ *Ibid.*, p.224

¹⁵⁸ *Ibid.*, p.246

justice doit être rationnelle et applicable à toute société. Pour Walzer, Rawls a tort de poser la question de la justice dans l'abstraction. La véritable question de la justice devrait au contraire s'ancrer dans la réalité communautaire et se poser en ces termes : « Que choisiraient des individus comme nous, dans la situation qui est la nôtre, partageant une culture et déterminés à continuer à la partager? »¹⁵⁹. La justice étant « relative à des significations sociales »¹⁶⁰, elle ne peut pas être élaborée dans l'abstraction et surtout, « il est douteux qu'elle puisse se réaliser d'une seule manière »¹⁶¹. En somme, pour Walzer, il est impossible de déterminer *a priori* quelques principes de justice applicables dans toute société pluraliste, puisque « les principes de justice sont eux-mêmes pluralistes dans leur forme même »¹⁶².

Si les argumentaires de ces quatre auteurs permettent de bien distinguer les positions qui s'affrontent dans le débat anglo-saxon, Lacroix souligne néanmoins que le débat francophone entre libéraux et communautariens a pris une tout autre forme. Les différences entre les deux débats peuvent expliquer les confusions autour de ces termes, lorsqu'il s'agit de situer les auteurs libéraux et communautariens par rapport au multiculturalisme. Dans le débat anglo-saxon, les libéraux sont considérés comme multiculturalistes, puisqu'ils accordent une grande importance à la liberté d'expression des différents styles de vie et au respect des identités individuelles, alors que les communautariens, qui accordent une priorité à la culture commune sur les différences entre individus, apparaissent plutôt comme des adversaires du multiculturalisme. Par contre, dans le débat francophone, les libéraux sont plutôt des républicains qui considèrent le citoyen abstrait sans égard à ses particularismes

¹⁵⁹ Walzer, Michael. *Sphères de justice : Une défense du pluralisme et de l'égalité*. Paris : Seuil, 1997, p.27

¹⁶⁰ *Ibid.*, p.434

¹⁶¹ *Ibid.*, p.26

¹⁶² *Ibid.*, p.27

culturels, ce qui les éloigne du multiculturalisme, alors que les communautariens sont ceux qui prônent « une reconnaissance des différentes communautés culturelles au sein de l'espace public »¹⁶³. Pour cette raison, « dans le monde francophone, le communautarisme est, en effet, assimilé de façon quasi systématique à une forme de multiculturalisme attaché à la défense des droits des minorités »¹⁶⁴.

Cette confusion entre deux débats explique que le multiculturalisme actuel des sociétés d'immigration soit associé tantôt au libéralisme, tantôt au communautarisme. En fait, il nous apparaît que le discours actuel de la diversité et les politiques qui en découlent se rapportent d'abord au libéralisme, version anglo-saxonne, tout en intégrant, à divers degrés, des éléments communautariens, versions anglo-saxonne et francophone. Au Canada en particulier, cette synthèse se trouve notamment chez Taylor et Kymlicka qui, malgré leurs désaccords, ont en commun de chercher à concilier une théorie libérale de la justice avec les droits des principales minorités historiques canadiennes, soit les minorités linguistiques et autochtones, tout en souhaitant unifier l'ensemble de ces communautés au sein d'un grand tout canadien.

Ainsi, Taylor a souvent été considéré comme un communautarien parce qu'il exprimait des inquiétudes à l'endroit de l'individualisme radical du libéralisme. En effet, Taylor déplore « la perte de ce sentiment d'appartenance à un ordre commun »¹⁶⁵ et s'inquiète de « l'inaptitude de plus en plus grande des gens à former un projet commun »¹⁶⁶. Malgré ces critiques, Taylor défend l'idéal contemporain d'authenticité, c'est-à-dire le fait que chaque individu soit « fidèle à [s]a propre

¹⁶³ Lacroix, J. *Op.Cit.*, p.154

¹⁶⁴ *Ibid.*, p.13

¹⁶⁵ Taylor, Charles. *Grandeur et misère de la modernité*. Montréal : Éditions Bellarmin, 1992, p.115-116

¹⁶⁶ *Ibid.*, p.140

originalité »¹⁶⁷. La théorie de la reconnaissance de Taylor, si elle témoigne d'un souci manifeste envers les communautés, est aussi libérale. Pour Taylor, la reconnaissance s'applique aux groupes, mais aussi aux individus, dont l'« identité est partiellement formée par la reconnaissance ou par son absence, ou encore par la mauvaise perception qu'en ont les autres »¹⁶⁸. L'exigence politique de reconnaissance s'appuie ainsi sur des arguments psychologiques : le bien-être d'un individu passe par la reconnaissance de son identité par autrui, que cet autrui prenne la forme d'un individu, d'un groupe ou d'une institution.

Chez Kymlicka, la volonté d'accorder des droits collectifs à certaines minorités a pu être considérée comme une forme de communautarisme. En effet, Kymlicka est prêt à accorder « certains droits déterminés en fonction de l'appartenance aux groupes »¹⁶⁹, dans la mesure où ces droits visent à protéger les groupes de la majorité, et non à exercer une contrainte interne sur les membres de ce groupe. Pour que les droits collectifs soient compatibles avec une « théorie libérale du droit des minorités », ces droits ne doivent pas avoir pour effet de permettre au groupe de « limiter la liberté de ses propres membres », mais plutôt de « s'assurer que les ressources et les institutions dont la minorité dépend ne sont pas tributaires de décisions de la majorité »¹⁷⁰. Comme Taylor, Kymlicka considère que le respect de l'identité des individus est une condition obligatoire au respect de leur intégrité en tant qu'êtres humains et que l'État doit accorder des droits, individuels ou collectifs, pour assurer le respect de cette identité. En l'absence de tels droits, l'État, même lorsqu'il prétend agir en toute neutralité, se trouve inévitablement à faire « la promotion de certaines identités culturelles qui, par là même, portent préjudice aux

¹⁶⁷ *Ibid.*, p.44-45

¹⁶⁸ *Idem. Multiculturalisme : différence et démocratie*. Paris : Flammarion, 1994, p.41.

¹⁶⁹ Kymlicka, W. *La citoyenneté multiculturelle*. *Op.Cit.*, p.16

¹⁷⁰ *Ibid.*, p.17-18

autres »¹⁷¹. Le refus de l'universalisme n'est donc pas un refus de l'individualisme : c'est au nom du respect de l'identité de chacun, c'est-à-dire de chaque individu, qu'il faut lutter contre l'hégémonie de l'identité majoritaire. Le multiculturalisme n'a donc pas pour objectif premier d'assurer la survie culturelle des groupes minoritaires. Bien au contraire, selon Kymlicka, les « politiques de diversité » entrent « en contradiction avec l'objectif de préservation absolue des patrimoines et des identités culturelles »¹⁷². Aucune identité collective ne doit s'imposer à l'individu, car cela constituerait une oppression.

En somme, le multiculturalisme de Taylor et Kymlicka incorpore quelques éléments communautariens, mais il est avant tout libéral, au sens anglo-saxon du terme. Si un individu reçoit un droit culturel en vertu de son appartenance à une communauté, il le reçoit d'abord en tant qu'individu. La reconnaissance des groupes, que Lukas Sosoe appelle la « reconnaissance de la *diversité sous-culturelle* »¹⁷³ de la société globale, se présente alors comme un outil au service de l'individu : il s'agit de reconnaître les groupes auxquels cet individu s'identifie, parce qu'ils participent à la construction de son identité personnelle. Si la société des identités se caractérise par une politisation des appartenances groupales majoritaires et minoritaires, c'est-à-dire par une prise en compte institutionnelle des caractéristiques propres à ces groupes et des rapports de force qu'ils entretiennent, c'est néanmoins l'individu qui se pose d'abord comme sujet porteur de ces appartenances communautaires. Les groupes minoritaires ne sont politiquement pertinents que dans la mesure où ils agissent en tant que groupes d'appartenance auxquels s'identifient les individus. C'est donc la

¹⁷¹ *Ibid.*, p.152

¹⁷² *Idem.* « La diversité ethnoculturelle dans un État libéral : Donner sens au(x) modèle(s) canadien(s) », dans Gervais, S., D. Karmis et D. Lamoureux (dir.). *Op.Cit.*, p.122

¹⁷³ Sosoe, Lukas K. « Multiculturalisme, démocratie et diversité humaine », dans Sosoe, Lukas K (dir.) *Diversité humaine : démocratie, multiculturalisme et citoyenneté*. Québec : les Presses de l'Université Laval, 2002, p.26

condition minoritaire de l'individu, et non la présence de groupes minoritaires dotés d'une culture bien définie et stable, qui justifie la prise en compte institutionnelle des différences. En ce sens, la thèse d'un « déclin de l'individualisme » avancée par Maffesoli nous semble erronée : c'est la communauté politique qui se fragmente en microgroupes affinitaires, et non pas l'individu qui s'efface au profit de ces microgroupes. Les nouvelles formes de communautarisme modifient la position à partir de laquelle l'individu s'adresse à l'État, mais elles ne retirent pas à l'individu son statut d'acteur politique par excellence.

Dans cette perspective, l'*identité* se présente comme un attribut du sujet individuel, contrairement à la *culture*, qui se présentait autrefois comme un attribut collectif¹⁷⁴. C'est ce qui permet à Beauchemin de décrire les récentes transformations de la communauté politique comme un passage de la culture à l'identité¹⁷⁵. La nation ne pouvant plus s'imposer comme communauté de culture au nom de la diversité identitaire des individus qui la composent, elle est réduite à sa dimension politique au sens le plus minimal du terme. La nation strictement civique, défendue par les partisans de la diversité, est celle qui a renoncé à être une communauté de culture pour laisser toute la place aux diverses identités individuelles.

1.2.2.2 L'individualisme postmoderne

Si le multiculturalisme est individualiste au sens libéral du terme, il l'est également, et de plus en plus, sous une forme postmoderne. En effet, il ne s'agit pas uniquement de respecter l'identité de chaque individu, mais de reconnaître que les appartenances sont choisies, multiples, fluides.

¹⁷⁴ Beauchemin, Jacques. « Le nationalisme québécois entre culture et identité », *Éthique publique*, vol.10, no1, printemps 2008, p.103-115

¹⁷⁵ *Ibid.*

Le terme « postmodernité » ayant acquis des significations variées en sciences sociales, en littérature et en philosophie, il importe de préciser ce que nous entendons par « individualisme postmoderne ». Au sens large, la postmodernité est un « mode de régulation » que Freitag qualifie de « décisionnel-opérationnel, organisationnel-gestionnaire, "technocratique" »¹⁷⁶. Parmi les caractéristiques de ce mode de régulation, mentionnons la primauté des « *policies* » sur le politique, c'est-à-dire de l'administration publique sur les débats politiques fondamentaux, et la défense des particularismes au nom des « droits de la personne », qui l'emporte sur la défense universaliste des « droits de l'homme » accordés au citoyen abstrait¹⁷⁷. Nous aborderons plus en détail ces questions dans la section suivante sur la politique de l'individu. Pour montrer le caractère postmoderne du discours actuel sur la diversité, nous nous limiterons pour l'instant au postmodernisme comme « forme de discours ou de conscience culturelle »¹⁷⁸.

Au sens plus étroit, le postmodernisme renvoie donc à un discours « qui met l'accent sur l'expression, cultive l'unicité individuelle et promeut la diversité des modes de vie et des identités »¹⁷⁹. Les porteurs du discours postmodernes insistent sur les « multiples identités et statuts »¹⁸⁰ des individus, dont ils soulignent la complexité. La société post-moderne, telle que décrite par Lipovetsky, est une société atomisée, sans lien social véritable, « où règne l'indifférence de masse, où le sentiment de

¹⁷⁶ Freitag, Michel. « La métamorphose. Genèse et développement d'une société postmoderne en Amérique », *Société*, nos 12-13, hiver 1994, p.128

¹⁷⁷ *Ibid.*, p.131-132

¹⁷⁸ *Ibid.*, p.5-6

¹⁷⁹ Eid, Paul. « Entre modernité et postmodernité : la Cour Suprême canadienne et la notion de discrimination inscrite dans la Charte des droits et libertés (1986-1993) », *Sociologie et sociétés*, vol.33, no1, 2001, p.210-211

¹⁸⁰ *Ibid.*, p.210

ressassement et de piétinement domine, où l'autonomie privée va de soi »¹⁸¹. Elle est « hantée par l'information et l'expression »¹⁸², qui circulent de manière anarchique, au gré des impulsions de chacun. La rencontre désordonnée de la diversité identitaire donne lieu à de multiples contradictions, la société postmoderne étant à la fois « décentrée et hétéroclite, matérialiste et psy, porno et discrète, novatrice et rétro, consummative et écologiste, sophistiquée et spontanée, spectaculaire et créative »¹⁸³, sans que cela ne pose problème aux individus. Pour Maffesoli, la société postmoderne est caractérisée par un « présentéisme »¹⁸⁴, tourné vers « l'opportunité, le moment vécu »¹⁸⁵. C'est une société dépolitisée, qui valorise « la "non-action" à connotation esthétisante »¹⁸⁶. Pour Jean-François Lyotard, c'est « l'incrédulité à l'égard des métarécits »¹⁸⁷, qui soulevaient autrefois les passions politiques, qui explique que l'individu se soit ainsi replié sur lui-même, « chacun véhiculant avec soi des valences pragmatiques sui generis »¹⁸⁸ dans une société s'apparentant à « une masse composée d'atomes individuels »¹⁸⁹.

Plusieurs auteurs ont cherché à décrire l'individu postmoderne. Dès son émergence dans les années soixante, Philp Rieff décrivait l'« homme

¹⁸¹ Lipovetsky, G. *Op.Cit.*, p.15

¹⁸² *Ibid.*, p.22

¹⁸³ *Ibid.*, p.18

¹⁸⁴ Maffesoli, Michel. *La transfiguration du politique : la tribalisation du monde postmoderne*. Paris : La Table Ronde, 2002, p.200

¹⁸⁵ *Ibid.*

¹⁸⁶ *Ibid.*, p.128

¹⁸⁷ Lyotard, Jean-François. *La condition postmoderne*. Paris : les Éditions de Minuit, 1979, p.7

¹⁸⁸ *Ibid.*, p.8

¹⁸⁹ *Ibid.*, p.31

psychologique », obsédé par sa propre personne, constamment à l'affût de ses émotions, tourné vers son intériorité¹⁹⁰. L'homme psychologique valorise la connaissance de soi et l'expression de ses sentiments, au point où la discrétion, autrefois considérée comme une vertu, est transformée en problème social¹⁹¹. Chez Christopher Lasch et Gilles Lipovetsky, c'est la figure de Narcisse qui représente l'individu postmoderne par excellence. Lasch décrivait, dès les années soixante-dix, un être narcissique pour lequel « vivre dans l'instant est la passion dominante »¹⁹². Observant ses concitoyens, Lasch constate qu'« après le tumulte politique des années 1960, les Américains se sont repliés vers des préoccupations purement personnelles »¹⁹³, leur seul souci étant d'« améliorer leur psychisme »¹⁹⁴. La « culture de l'authenticité », présentée comme une « libération affective » serait devenue la culture dominante aux États-Unis¹⁹⁵. Pour Lipovetsky, le narcissisme se manifeste surtout dans cette nouvelle invitation à ce que « le Moi devienne un espace "flottant", sans fixation ni repère, une disponibilité pure, adaptée à l'accélération des combinaisons, à la fluidité de nos systèmes »¹⁹⁶. L'individu narcissique postmoderne est délié des anciennes appartenances qui lui imposaient une certaine responsabilité à l'égard de ses semblables. Il est également délié des pesanteurs de l'histoire qui donnaient autrefois à l'individu le sentiment d'une dette envers ceux qui l'ont précédé. Il n'aspire qu'à une chose : s'épanouir, construire sans cesse et le plus

¹⁹⁰ Rieff, Philip. *The Triumph of the Therapeutic*. Wilmington : ISI Books, 2006, p.16

¹⁹¹ *Ibid.*, p.17

¹⁹² Lasch, Christopher. *La culture du narcissisme*. Paris : Flammarion, 2006, p.31

¹⁹³ *Ibid.*

¹⁹⁴ *Ibid.*

¹⁹⁵ *Ibid.*, p.214

¹⁹⁶ Lipovetsky, G. *Op.Cit.*, p.84

librement possible sa propre identité, à l'abri des contraintes posées par son inscription dans une communauté qui le dépasse.

Le multiculturalisme libéral s'est ainsi progressivement converti au postmodernisme. La version classique du multiculturalisme reposait sur l'idée selon laquelle chaque individu était libre de choisir son identité et l'État avait le devoir non seulement de ne pas faire obstacle à l'expression publique de cette identité, mais également de fournir à l'individu les moyens d'assurer cette expression. Il s'agissait donc d'un multiculturalisme libéral, dans la mesure où l'on supposait chaque individu libre sur le plan identitaire, mais néanmoins interventionniste, puisque l'État avait le devoir d'accompagner l'individu dans son expression identitaire. Cette synthèse libérale-interventionniste se complexifie maintenant par l'intégration du discours postmoderne. Les récentes théories de la postmodernité ont poussé encore plus loin cette logique individualiste, présentant l'individu comme un être parfaitement libre, à l'identité choisie, complexe, hybride et changeante. Maclure nous présente l'individu contemporain comme un sujet « dépaycé, puisqu'il est fréquemment étonné et troublé par la complexité de sa propre identité »¹⁹⁷. C'est non seulement la communauté politique qui se fragmente sous l'effet de la diversité, mais également l'individu lui-même qui porte en sa personne la diversité, la fragmentation, le changement perpétuel. Pour Gilles Labelle, cette radicalisation du libéralisme, qui fait de l'individu une fin en soi, est la principale caractéristique de la société des identités, à un point tel qu'il propose de remplacer l'expression de Beauchemin par celle de « société des individus auto-fondés ou déliés »¹⁹⁸.

¹⁹⁷ Maclure, Jocelyn. *Récits identitaires : le Québec à l'épreuve du pluralisme*. Op.Cit., p.195

¹⁹⁸ Labelle, Gilles. « Repenser la domination : "société des identités" ou "société des individus déliés"? », dans Beauchemin, Jacques et Mathieu Bock-Côté (dir.). *La cité identitaire*. Montréal : Athéna éditions, 2007, p.296

L'individualisme postmoderne est l'expression la plus radicale de la multiplication des référents identitaires, puisqu'il porte la miniaturisation des groupes d'appartenance jusqu'à sa plus simple expression : l'individu. Selon cette logique, il y a « autant de versions de l'authenticité québécoise qu'il y a de Québécois et de Québécoises »¹⁹⁹. Il n'y a donc plus de culture nationale, il n'y a que diverses expressions individuelles d'une québécity sans fondements culturels ou historiques. De la même manière, l'ensemble des appartenances collectives sont déconstruites pour être ramenées à la seule échelle à laquelle elles ne peuvent pas être imposées par autrui : l'échelle individuelle. Le mouvement *queer* est l'exemple le plus typique de cette déconstruction des repères collectifs au nom de la liberté identitaire individuelle : c'est à l'individu *queer* qu'il revient de décider ce que signifie pour lui être un homme, une femme, les deux ou encore ni l'un ni l'autre²⁰⁰. Parmi les multiples configurations possibles de l'ethnicité, du genre, de la classe, de l'orientation sexuelle, etc., c'est à l'individu qu'il revient de procéder continuellement à la construction de son identité en perpétuel changement.

1.2.2.3 Une politique de l'individu

L'individualisme postmoderne pose donc de nouvelles « exigences » en termes d'émancipation de l'individu et de valorisation de son identité. Le premier acteur à recevoir des demandes en ce sens est sans aucun doute l'État, dont le rôle n'est plus d'agir conformément à la volonté majoritaire, mais plutôt d'assurer à chaque individu les moyens de son émancipation. Plutôt que de se mettre au service

¹⁹⁹ Maclure, Jocelyn. « Authenticités québécoises. Le Québec et la fragmentation contemporaine de l'identité », *Globe. Revue internationale d'études québécoises*, vol.1, no1, 1998, p.10

²⁰⁰ Lamoureux, Diane. « La réflexion queer : apports et limites », dans Nengeh Mensah, Maria (dir.) *Dialogues sur la troisième vague féministe*. Sainte-Thérèse : Les éditions du Remue-Ménage, 2005, p.91-103

d'une communauté politique prise dans sa globalité, au nom du bien commun ou de l'intérêt national, l'État est appelé à agir directement auprès des individus, et ce, souvent contre l'expression de la volonté majoritaire vue comme oppressive. Ce déplacement de l'action étatique s'accompagne de deux transformations importantes : une psychologisation et une judiciarisation du politique.

1.2.2.4.1 La psychologisation du politique

Dénoncés comme autant de manifestations de l'intérêt du groupe dominant formé par les hommes blancs chrétiens occidentaux, les projets collectifs sont de plus en plus perçus comme suspects. La politique nationale cède le pas à une « politique personnalisée »²⁰¹ dans laquelle il s'agit moins pour l'État de satisfaire une volonté collective que de répondre aux demandes, voire aux « besoins » des individus. En « transformant les doléances collectives en problèmes personnels relevant de l'intervention thérapeutique »²⁰², la politique change radicalement de fonction : elle « dégénère ainsi en lutte, non pour le changement de la société, mais pour la réalisation de soi »²⁰³. Comme le souligne Jean-Louis Genard, les revendications particularistes témoignent de nouvelles attentes à l'endroit de l'État, « dont l'objet est clairement la confiance en soi ou le bonheur »²⁰⁴ de chacun. Pour Jean-Pierre Algoud, l'expression la plus éloquente de cette nouvelle « demande de bonheur » adressée à l'État réside dans la redéfinition de la santé comme « état de complet bien-être physique, mental et social », qui va bien plus loin que « l'idée initiale de la santé

²⁰¹ Lipovetsky, G. *Op.Cit.*, p.37

²⁰² Lasch, C. *Op.Cit.*, p.41-42

²⁰³ *Ibid.*, p.59

²⁰⁴ Genard, Jean-Louis. « Reconnaissance et citoyenneté : vers une psychologisation de l'intervention étatique », dans Larouche, Jean-Marc (dir.). *Reconnaissance et citoyenneté : Au carrefour de l'éthique et du politique*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2003, p.11

"publique" » telle qu'elle s'exprimait autrefois dans la lutte contre les épidémies²⁰⁵. En élargissant la définition de la santé, on élargit du même coup le champ des responsabilités étatiques en matière de santé, puisque l'État devient responsable du bien-être global de la personne.

Une demande aussi ambitieuse adressée à l'État se bute nécessairement à « une offre impuissante à y répondre »²⁰⁶. Malgré tout, l'État multiplie les programmes pour tenter de satisfaire les doléances de l'homme psychologique qui « exalte les sentiments, les émotions, le vécu et la recherche de l'authenticité »²⁰⁷ et compte sur l'État pour y parvenir. L'État se surcharge alors d'une mission thérapeutique, qui repose sur la prémisse selon laquelle les citoyens sont tous « malades », puisqu'ils ne sont pas dans une situation de complet bien-être. Comme le souligne Lasch, « ce système éten[d], en fait, les pouvoirs de l'État à chaque recoin de la société, sous couvert du désir "d'aider et de secourir" »²⁰⁸, ce qui rend les citoyens de plus en plus « dépendants de l'État, de la grande entreprise et autres bureaucraties »²⁰⁹ spécialisées dans l'action thérapeutique. L'État thérapeutique, qui « invoque l'autorité des experts pour régenter la vie privée des citoyens »²¹⁰, reposerait ainsi sur « l'idéologie de la proximité, du contact direct, toujours à la limite

²⁰⁵ Algoud, Jean-Pierre. « La société face à la demande de bonheur », *Connexions*, vol.81, no1, 2004, p.66

²⁰⁶ *Ibid.*, p.53

²⁰⁷ Kelly, Stéphane. « Initiation à la société thérapeutique », dans Kelly, Stéphane (dir.). *Les idées mènent le Québec : Essais sur une sensibilité historique*, Québec : les Presses de l'Université du Québec, 2003, p.177

²⁰⁸ Lasch, C. *Op.Cit.*, p.203

²⁰⁹ *Ibid.*, p.36

²¹⁰ Chevrier, Marc. *Le temps de l'homme fini*. Montréal : Boréal, 2005, p.53

de l'intimité et de l'intrusion »²¹¹. Alors que la réalisation de soi relevait autrefois de projets personnels, que chacun élaborait dans sa vie privée, l'État est maintenant interpellé par les individus qui comptent sur lui pour assurer leur bien-être. Loin d'être vues comme des intrusions dans la vie privée, les interventions de l'État dans la « construction de soi »²¹² de chaque citoyen sont perçues comme autant de façons de permettre à l'individu d'être maître de lui-même, de vivre pleinement une citoyenneté « réelle ». Il y a ainsi, comme le remarque Genard, une redéfinition complète de l'idée de citoyenneté qui, en plus de ses dimensions classiques en termes de droits, de liberté et de participation politique, devient « surchargée de caractéristiques et d'attentes se situant aux frontières de la morale et de la psychologie »²¹³. Dans cette perspective, l'État ne doit pas décider pour les individus, ne doit pas leur imposer une conception de la vie bonne, mais il a toutefois l'obligation d'offrir à chacun un soutien lui permettant de développer son potentiel et de réaliser ses rêves. Les nouveaux acteurs étatiques se présentent ainsi comme des « accompagnateurs » ou des « coachs »²¹⁴ au service de chaque individu.

Les récentes politiques publiques adoptées ou en voie d'adoption au Québec vont dans ce sens. Alors que les moments difficiles dans la vie d'une personne ou les obstacles particuliers rencontrés par les individus appartenant à certains groupes sociaux dans des situations précises étaient autrefois considérés comme des épreuves incontournables que chacun se devait de traverser en misant sur ses propres forces et sur le soutien de son entourage, on considère aujourd'hui que l'État a le devoir d'accompagner les individus lorsqu'ils font face à l'adversité. On propose par

²¹¹ Chauvière, Michel. *Trop de gestion tue le social : Essai sur une discrète chalandisation*. Paris : La Découverte, 2010, p.70

²¹² Genard, J.-L. *Op.Cit.*, p.14

²¹³ *Ibid.*, p.24

²¹⁴ Genard, Jean-Louis. « L'action publique en régime de "société des identités" », dans Beauchemin, J. et M. Bock-Côté (dir). *Op.Cit.*, p.113

exemple d'offrir un « soutien psychosocial » aux minorités ethniques victimes de « crimes haineux »²¹⁵. On demande également au ministère de la Santé et des Services sociaux de mettre en place un « service de référence et d'écoute téléphonique disponible 24 heures par jour pour les personnes de minorités sexuelles »²¹⁶. Traduite en termes psychologiques, la lutte contre la discrimination devient une lutte contre l'inégale distribution de la souffrance. Puisque « le privé est politique », comme le veut le slogan féministe, alors l'État a la responsabilité d'assurer le bien-être de chacun des citoyens, ce qui suppose un rôle actif de sa part dans des domaines de l'existence qui relevaient autrefois de l'intimité.

Encore une fois, cette nouvelle forme d'individualisme va beaucoup plus loin que l'idéal libéral du citoyen abstrait, universel. Le rejet de la morale traditionnelle au profit d'une conception libérale impliquait que l'État n'avait pas sa place dans la « chambre à coucher » des citoyens, comme le voulait la formule employée par Pierre Elliott Trudeau. Dans la société des identités, la « chambre à coucher » est repolitisée, non pas par le retour de la morale, mais par l'investissement identitaire de la vie privée. L'État se doit alors d'offrir à chaque individu les moyens d'être heureux, notamment dans sa « chambre à coucher ». Par exemple, le libéralisme classique imposait à l'État de ne pas prendre en considération l'orientation sexuelle des citoyens, ce qui voulait dire à l'époque de ne pas harceler les homosexuels. Aujourd'hui, il est au contraire demandé à l'État de prendre en considération l'orientation sexuelle des personnes, afin de compenser pour les difficultés rencontrées par les homosexuels dans leur vie privée. On demande par exemple à l'État d'assurer un soutien psychologique aux parents lors du dévoilement de leur

²¹⁵ Ministère de l'immigration et des communautés culturelles. *La diversité : une valeur ajoutée*. Op.Cit., p.42

²¹⁶ Québec. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. *De l'égalité juridique à l'égalité sociale : vers une stratégie nationale de lutte contre l'homophobie*. Rapport de consultation du Groupe de travail mixte contre l'homophobie, mars 2007, p.75

orientation sexuelle à leur famille²¹⁷, un moment qui aurait autrefois été jugé beaucoup trop intime pour que l'État ne s'en mêle.

1.2.2.5.2 La judiciarisation du politique

En apparence, cette implication de l'État dans la vie des individus pour assurer le bien-être de chacun représente une augmentation du pouvoir de l'État. En contrepartie, ces nouvelles fonctions qui incombent à l'État à l'endroit des individus s'accompagnent d'un retrait de ses responsabilités traditionnelles envers le bien commun. En tant qu'instance représentative de la volonté majoritaire, l'État devient un objet de suspicion, susceptible d'imposer aux individus des décisions qui sont dans l'intérêt de la majorité, mais qui peuvent être jugées oppressives pour certains individus. Pour éviter de telles situations, les décisions prises dans les instances représentatives sont subordonnées aux verdicts des juges, gardiens des droits et libertés individuels. Autrement dit, si l'État doit agir en tant que « psychologue », comme nous l'avons suggéré précédemment, c'est parce que le régime politique judiciarisé le lui impose. Ce sont les juges, au nom de la primauté de la Charte des droits et libertés sur la volonté majoritaire, qui imposent à l'État son nouveau rôle : celui de pourvoyeur de moyens pour assurer aux individus l'exercice de leurs droits. L'État n'est plus tant le lieu où s'élaborent les projets de société, qu'un espace de conception et de mise en œuvre de politiques qui assurent aux individus le bien-être et le respect de leur identité. Ce ne sont plus les élus qui décident des grandes orientations de la société, mais plutôt l'administration publique qui travaille à l'application des grands principes énoncés dans les chartes de droits. Le pouvoir judiciaire, quant à lui, veille à ce que l'État ne déroge pas de ces obligations.

²¹⁷ Groupe de travail mixte contre l'homophobie. *De l'égalité juridique à l'égalité sociale : vers une stratégie nationale de lutte contre l'homophobie*. Montréal : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, mars 2007, p.38

Nous assistons en fait à un double phénomène de *juridicisation* et de *judiciarisation*, le second étant la conséquence du premier. La *juridicisation* désigne « la traduction des questions politiques, sociales et économiques dans le langage juridique et, *a fortiori*, dans le discours des droits et libertés »²¹⁸. Les droits de la personne sont maintenant interprétés de façon très large, ce qui leur permet de recouvrir de nombreuses dimensions de la vie sociale qui leur avait échappé jusqu'à maintenant. Cette extension de la sphère d'application des droits de la personne fait en sorte que toute question politique peut maintenant être traduite dans les termes du droit. Puisque les droits et libertés individuels incluent non seulement les droits civiques et politiques, mais également les droits sociaux et culturels²¹⁹, l'ensemble des questions touchant la vie en commun peuvent être exprimées dans les termes de l'un ou l'autre de ces types de droits. Ainsi, comme le souligne Marc Chevrier, « beaucoup de nos controverses morales et politiques [sont maintenant] habillées en conflits de droits »²²⁰. Chaque décision politique est alors examinée d'abord et avant tout sous l'angle des droits individuels. Par exemple, le rapport entre l'Église et l'État est une question politique, mais elle peut également être considérée comme une question juridique si on l'aborde sous l'angle de la liberté de religion, protégée par

²¹⁸ Bernatchez, Stéphane. « La controverse doctrinale sur la légitimité du juge constitutionnel canadien », *Politique et Sociétés*, vol. 19, no2-3, 2000, p.92

²¹⁹ Nous reprenons ici la terminologie de Marshall qui considère l'extension des droits civiques, politiques et sociaux comme étant les trois étapes du développement de la citoyenneté :

Marshall, Thomas Humphrey. « Citizenship and Social Class », dans *Class, Citizenship and Social Development / Essays by T.H. Marshall*. New York: Doubleday, 1964, p.65-122.

Certains auteurs comme Parsons et Kymlicka ont proposé d'ajouter un quatrième type de droits, les droits culturels. Pour une présentation détaillée des thèses marshallienne et néo-marshallienne :

Rocher, Guy. « Droits fondamentaux, citoyens minoritaires, citoyens majoritaires », dans Coutu, Michel (dir.). *Droits fondamentaux et citoyenneté : une citoyenneté fragmentée, limitée, illusoire*, Montréal : Thémis, 1999, p.27-41

²²⁰ Chevrier, Marc. « Nos ancêtres les Gallo-Romains. La perte des humanités chez les juristes québécois », dans Kelly, S. (dir.) *Op.Cit.*, p.141

l'article 2 de la Charte canadienne et par l'article 3 de la Charte québécoise, ou encore du droit à l'égalité sans discrimination pour motif religieux, protégé par l'article 15 de la Charte canadienne et par l'article 10 de la Charte québécoise. De la même manière, la grève peut être considérée comme un moyen de pression exercé par un syndicat dans un rapport de force avec la partie patronale, ce qui en fait une question politique, mais elle peut également être appréhendée du point de vue juridique comme étant un moyen d'exercer la « liberté d'association »²²¹ protégée par les chartes. Comme l'avait déjà noté Guy Rocher en 1990, cette juridicisation fait en sorte que « le droit exerce une emprise croissante non seulement sur les comportements et les conduites, mais plus profondément encore sur la représentation que les membres d'une société se font de celle-ci, de sa structure et de sa dynamique »²²². À la juridicisation du politique correspondrait donc une juridicisation des esprits, qui empêcherait de penser les questions sociales en termes de choix collectifs.

Cette traduction des questions politiques dans le langage juridique a pour conséquence un recours de plus en plus fréquent aux tribunaux. C'est ce que l'on appelle la *judiciarisation* du politique²²³. Bien que cela implique un transfert de pouvoir des parlements vers les tribunaux, plusieurs auteurs soulignent que les élus ont souvent été les premiers à accepter de céder ce pouvoir. C'est d'ailleurs Pierre Elliott Trudeau qui a choisi d'accorder un statut constitutionnel à la Charte des droits et libertés lorsqu'il était premier ministre du Canada. Quelques années auparavant, en mettant sur pied le Programme de contestation judiciaire, Trudeau avait délibérément choisi de « transférer aux tribunaux le conflit entre le gouvernement du Québec et la

²²¹ Mandel, Michael. *La Charte des droits et libertés et la judiciarisation du politique au Canada*, Montréal : Boréal, 1996, p.100

²²² Rocher, Guy. « L'emprise croissante du droit », dans Dumont, Fernand (dir.). *La société québécoise après 30 ans de changements*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture, 1990, p.111

²²³ Bernatchez, S. *Op.Cit.*, p.93

minorité anglophone »²²⁴. Au cours des années suivantes, ce programme a permis aux gouvernements successifs de « fai[re] porter devant les tribunaux les causes de [leur] choix »²²⁵. Plus récemment, une question hautement polémique comme le mariage entre conjoints de même sexe a fait l'objet d'un renvoi à la Cour suprême, le gouvernement de Paul Martin ayant décidé de confier au plus haut tribunal du pays la responsabilité de trancher cette question. Selon Michael Mandel, le transfert de pouvoir des instances représentatives vers les tribunaux peut être dans l'intérêt de certains élus, qui veulent éviter d'avoir à se prononcer sur des enjeux trop controversés. La Charte leur permet ainsi de se réfugier derrière les obligations constitutionnelles pour éviter de consulter la population sur certaines questions²²⁶. Si cette possibilité de fuite en avant peut être dans l'intérêt à court terme de certains élus, il n'en demeure pas moins que la judiciarisation prive les citoyens de la participation à la prise de décision politique. Dans ce nouveau mode de distribution des pouvoirs, le rôle des tribunaux n'est plus de faire respecter la loi, mais de faire la loi. C'est ce que la présidente du Tribunal des droits de la personne du Québec, Michèle Rivest, a qualifié de « nouveau rôle du juge, comme arbitre des valeurs et comme citoyen du monde »²²⁷. Ce transfert de pouvoir accorde aux tribunaux une « activité interprétative » qui, comme le souligne la magistrate, « remet en question la conception majoritaire de la démocratie »²²⁸. Cette tendance serait particulièrement

²²⁴ Cardinal, Linda. « Le pouvoir exécutif et la judiciarisation de la politique au Canada. Une étude du programme de contestation judiciaire », *Politique et Sociétés*, vol. 19, nos 2-3, 2000, p.55

²²⁵ *Ibid.*, p.64

²²⁶ Mandel, M. *Op.Cit.*, p.114

²²⁷ Rivest, Michèle. « Entre stabilité et fluidité : le juge, arbitre des valeurs ». dans Tribunal des droits de la personne et Barreau du Québec. *La Charte des droits et libertés de la personne : pour qui et jusqu'où?* Cowansville : Éditions Yvon Blais, 2005, p.7

²²⁸ *Ibid.*, p.24

marquée dans les pays de tradition anglo-saxonne, dans laquelle « le juge est une source du droit, au même titre que le Parlement – parfois même plus que lui »²²⁹.

Au Canada, le statut constitutionnel de la Charte des droits et libertés, conjugué à l'inscription du multiculturalisme à l'intérieur même de la Charte, a rapidement permis au pouvoir juridique de se substituer à l'État dans la prise des décisions les plus déterminantes pour la vie collective. Ainsi que le souligne Denise Helly :

La politique de multiculturalisme fait partie intégrante de [l']affirmation des droits individuels qui a conduit à la "judiciarisation" des relations sociales au Canada. [...] En insistant sur le respect des libertés fondamentales et des droits individuels, la Charte place les droits avant la souveraineté populaire comme principe fondateur des relations entre Canadiens²³⁰.

Il existe donc une association étroite entre multiculturalisme et judiciarisation du politique, puisque le multiculturalisme sert de principe interprétatif de la Charte des droits. Les minorités peuvent ainsi s'appuyer sur la Charte pour assurer le respect de leurs droits identitaires, qui leur permettent d'assurer l'épanouissement de leur identité spécifique. Cette judiciarisation du multiculturalisme renforce son caractère individualiste, puisque c'est en tant qu'individus que les minorités s'adressent aux tribunaux. Pour Paul Eid, la Cour Suprême a fait sienne la logique identitaire postmoderne selon laquelle « les individus tendent à induire eux-mêmes leurs droits en fonction des multiples identités et statuts que leur confère chacune de leurs

²²⁹ Langeron, Pierre. « Diversité québécoise et tectonique des cultures juridiques », dans Gagnon, B.(dir.). *Op.Cit.*, p.113

²³⁰ Helly, Denise. « Le multiculturalisme canadien : des leçons pour la gestion de la diversité culturelle? *Perspectives canadiennes et françaises sur la diversité. Les actes de la conférence.* 16 novembre 2003. Adresse URL : http://www.pch.gc.ca/pc-ch/pubs/diversity2003/helly_f.cfm

insertions sociales »²³¹. Dans une société postmoderne où les identités sont complexes et changeantes, « le concept même de "droit de la personne" [...] devient malléable et transformable à volonté »²³² et la Cour doit en tenir compte.

La conception de la liberté de religion sur laquelle s'appuie la Cour Suprême depuis un important jugement rendu en 2004 en témoigne : il ne s'agit plus de prouver que l'on est discriminé parce qu'une entreprise ou une institution nous empêche d'exercer notre religion selon les termes prescrits par les textes sacrés ou les leaders religieux. Il s'agit plutôt de prouver que l'accusé empêche le plaignant d'exercer sa religion telle qu'il la comprend en tant qu'individu singulier. Le critère examiné par la Cour est alors celui de la « croyance sincère » du plaignant, que la Cour Suprême justifie en ces termes : « Vu le caractère mouvant des croyances religieuses, l'examen par le tribunal de la sincérité de la croyance doit s'attacher non pas aux pratiques ou croyances antérieures de la personne, mais plutôt à ses croyances au moment de la prétendue atteinte à la liberté de religion »²³³. Dans ces circonstances, « il ne convient pas d'exiger qu'il produise des opinions d'experts »²³⁴, puisque ceux-ci ne peuvent que présenter un corps de doctrine et non témoigner des croyances personnelles de l'individu. De plus, « la sincérité d'une croyance est examinée au cas par cas »²³⁵, chaque individu étant présumé unique dans ses croyances et dans ses pratiques religieuses.

Les conséquences politiques de ce transfert du pouvoir sont majeures. Le fait que les décisions les plus déterminantes quant aux grandes orientations que se donne

²³¹ Eid, P. *Op.Cit.*, p.210

²³² *Ibid.*

²³³ Syndicat Northcrest c. Amselem, [2004], 2 R.C.S. 551, p.5

²³⁴ *Ibid.*

²³⁵ *Ibid.*, p.10

une communauté politique soient appropriées par le pouvoir judiciaire réduit considérablement la portée des débats publics. La toute-puissance des tribunaux a pour effet de « court-circuiter la discussion sur les choix de société »²³⁶. Dans un sens, la politique judiciarisée ressemble à cette « fin de l'histoire » qu'avait décrite Francis Fukuyama : les grands conflits sont neutralisés, il ne reste plus que « le calcul économique, la quête indéfinie de solutions techniques, les préoccupations relatives à l'environnement et la satisfaction des exigences de consommateurs sophistiqués »²³⁷. À l'État, il ne reste plus que son rôle de gestionnaire, sa fonction d'« arbitrage du conflit social »²³⁸, qui interdit toute remise en question du cadre idéologique à l'intérieur duquel sont émises les revendications identitaires. Avec la fin des débats portant sur les grands projets de société, « la civilisation du conflit social prolonge maintenant celle des rapports interpersonnels »²³⁹. Les citoyens n'ont plus qu'à dialoguer, à chercher des consensus, à apprendre à se connaître les uns les autres, pour assurer le fonctionnement harmonieux des rapports sociaux au sein d'une communauté politique anonyme.

²³⁶ Beauchemin, J. *La société des identités. Op.Cit.*, p.64

²³⁷ Fukuyama, Francis. « La fin de l'histoire? », *Commentaire*, vol.12, no47, 1989, p.469

²³⁸ Beauchemin, J. *La société des identités. Op.Cit.*, p.89

²³⁹ Lipovetsky, G. *Op.Cit.*, p.310

CHAPITRE II

L'ÉCOLE ET SES RÉFORMES

Au Québec, la fréquentation scolaire est obligatoire jusqu'à l'âge de seize ans depuis 1961. Du sortir de la petite-enfance jusqu'à la fin de l'adolescence, les jeunes Québécois reçoivent du lundi au vendredi un enseignement prescrit par le ministère de l'Éducation. À chaque rentrée scolaire, les débats reprennent dans les médias sur la qualité de l'enseignement, le fléau du décrochage et le bien-fondé des nouvelles méthodes pédagogiques, alors que les essais se multiplient sur les rayons des librairies pour offrir des interprétations diverses des ratés de l'école québécoise. L'intérêt public pour ce qui s'y déroule demeure toujours passablement élevé, même chez les personnes qui n'ont pas directement affaire avec le système d'enseignement. Avec la santé, l'éducation est l'une des missions de l'État qui nécessite le plus d'investissements publics, et qui suscite le plus de débats.

Avant de présenter le nouveau visage de l'école québécoise, il importe donc de mesurer l'importance sociale et politique de l'institution scolaire. La sociologie et la philosophie ont, chacune à leur manière, cherché à définir le rôle de l'école et à en mesurer les répercussions sur les individus et les sociétés. Après avoir présenté les principales théories ayant l'école pour objet d'étude, nous apporterons quelques précisions sur notre propre approche, qui est celle de la sociologie politique, et qui puise à la fois dans les acquis de la sociologie et dans ceux de la philosophie de l'éducation. Cette orientation théorique nous suivra dans notre présentation de l'école contemporaine. Nous ferons d'abord un bref survol des réformes scolaires qui ont eu

lieu au Québec et ailleurs, afin d'établir les principaux changements que l'institution scolaire a connus au cours des dernières décennies. Dans les sections sur l'école de la diversité et l'école de l'individu, nous verrons comment divers auteurs ont décrit et interprété les récentes mutations de l'école, en montrant comment elles s'articulent aux transformations plus générales de la communauté politique que nous avons décrites au chapitre précédent.

2.1 Le rôle de l'école en sociologie et en philosophie

L'école est depuis longtemps un objet d'étude dans de nombreuses disciplines. Les philosophes du dix-huitième siècle se sont intéressés à l'école comme lieu de diffusion des Lumières, de formation d'un citoyen rationnel. En sociologie, c'est Émile Durkheim qui chercha le premier à comprendre la fonction sociale de l'école au tournant du vingtième siècle. Plus récemment, les sciences de l'éducation se sont développées dans plusieurs universités, où s'effectuent des recherches théoriques et appliquées ayant l'école pour objet d'étude.

2.1.1 Sociologie et socialisation scolaire

Les premiers sociologues n'ont pas tardé à relever l'importance de l'école comme gardienne de l'ordre social ou, au contraire, comme facteur de changement social. Dès les débuts de la discipline, l'école a été identifiée comme étant, avec la famille, l'une des deux grandes institutions responsables de la socialisation des jeunes générations. L'école assure ainsi « l'intégration des élèves dans la société »²⁴⁰, en leur faisant « assimiler les valeurs, les grands principes ainsi que les normes de

²⁴⁰ Barrère, Anne et Nicolas Sembel. *Sociologie de l'éducation*. Paris: Éditions Nathan, 1998, p.11

comportement socialement acceptées »²⁴¹. Bien qu'aucun d'entre eux n'ait pu mesurer avec précision les poids respectif de l'école et de la famille dans le processus de socialisation²⁴², plusieurs sociologues ont cherché à distinguer les rôles spécifiques joués par l'une et l'autre de ces institutions auprès des enfants. Pour Durkheim, l'école doit prendre le relais de la famille pour « préparer les enfants à une vie sociale plus haute » que celle de leur maison²⁴³. Parsons souligne lui aussi que l'école permet à l'enfant de s'insérer dans des rapports sociaux plus complexes que ceux de la famille, en expérimentant un rapport hiérarchique « non biologique » avec son enseignant²⁴⁴.

La sociologie classique de tendance fonctionnaliste accorde ainsi une importance déterminante à l'école comme agent de socialisation, tant du point de vue de l'individu que de celui de la société. Pour Durkheim, la principale spécificité de l'être humain réside dans le fait qu'il est un être social, et c'est l'éducation qui permet à l'enfant d'accéder véritablement à cette humanité intrinsèquement sociale. L'éducation a pour effet de « superposer, à l'être individuel et asocial que nous sommes en naissant, un être entièrement nouveau »²⁴⁵, apte à la vie sociale. Durkheim souligne également l'importance de l'éducation pour la société globale, qui « renouvelle perpétuellement les conditions de sa propre existence »²⁴⁶ en initiant les enfants à ses codes, à ses structures.

²⁴¹ *Ibid.*

²⁴² Cherkaoui, Mohamed. *Sociologie de l'éducation*. Sixième édition mise à jour. Paris : Presses universitaires de France, 2004, p.122

²⁴³ Durkheim, Émile. *L'éducation morale*. Paris : Éditions Faber, 2005, p.289

²⁴⁴ Parsons, Talcott. « The School Class as Social System: Some of Its Functions in American Society », *Harvard Educational Review*, vol.29, no 4, Automne 1959, p.300-301

²⁴⁵ Durkheim, É. *Éducation et sociologie*. *Op.Cit.*, p.56

²⁴⁶ *Ibid.*, p.91

Parsons distingue lui aussi les implications individuelles et collectives de la socialisation scolaire. D'une part, l'éducation permet à l'enfant de s'émanciper de son attachement primaire aux membres de sa famille et d'intérioriser de nouvelles valeurs et des normes nécessaires à la vie adulte, c'est-à-dire à une vie sociale qui n'est plus limitée à la famille²⁴⁷. D'autre part, l'éducation permet à la société d'assurer deux conditions essentielles à son fonctionnement et à sa reproduction, soit l'intériorisation par les individus des grandes valeurs qui la caractérisent et l'acceptation par chacun du rôle spécifique qu'il est appelé à y jouer²⁴⁸. Cette conception de l'éducation est également partagée par les précurseurs de la sociologie québécoise de l'éducation, Pierre W. Bélanger et Guy Rocher, qui affirment que la socialisation, et en particulier la socialisation scolaire, « a comme but de faire intérioriser par chaque membre d'une société les éléments de la culture qui feront de lui un acteur intégré dans cette société particulière »²⁴⁹. Pour ces deux auteurs, qui adoptent explicitement un cadre théorique parsonien, « la première fonction du système scolaire est de socialiser les enseignés à la société à laquelle ils appartiennent »²⁵⁰. De ce point de vue, l'éducation a donc une fonction essentiellement conservatrice : elle permet aux individus asociaux de s'intégrer à une société qui leur préexiste et, par le fait même, assure à cette société les moyens de sa reproduction.

La sociologique critique reconnaît également le rôle déterminant de la socialisation scolaire pour la reproduction de la société. Elle y voit toutefois un mécanisme au service de la classe sociale dominante. Pour Bourdieu et Passeron, la culture à laquelle l'école socialise les élèves n'est pas celle de la « société générale »,

²⁴⁷ Parsons, T. *Op.Cit.*, p.309

²⁴⁸ *Ibid.*, p.298

²⁴⁹ Bélanger, Pierre W. et Guy Rocher. « Éléments d'une sociologie de l'éducation », dans Bélanger, Pierre W. et Guy Rocher (dir.). *École et société au Québec : éléments d'une sociologie de l'éducation*. Montréal : Éditions HMH, 1970, p.30

²⁵⁰ *Ibid.*

ainsi que l'affirment Durkheim et Parsons, mais plutôt celle de la classe dominante. Les enfants appartenant à cette classe, que Bourdieu et Passeron appellent les « héritiers », possèderaient déjà, au moment de leur entrée à l'école, un « capital scolaire » transmis par leurs parents, c'est-à-dire un « capital linguistique et culturel » propre à leur classe sociale, que l'école « présuppose et consacre sans jamais l'exiger expressément et sans le transmettre méthodiquement »²⁵¹. La subtilité avec laquelle cet « arbitraire culturel »²⁵² est imposé à l'école permet de laisser croire que les inégalités scolaires ne découlent pas du privilège des héritiers, mais uniquement des « inégalités de dons »²⁵³ entre les élèves. Le privilège étant camouflé derrière la méritocratie, l'école œuvrerait subtilement en faveur de la petite bourgeoisie, dont elle comblerait « toutes [l]es attentes en confondant les valeurs de la réussite sociale et celle du prestige culturel »²⁵⁴. La critique de l'école proposée par Bourdieu et Passeron s'inscrit ainsi plus largement dans « une critique radicale de la culture »²⁵⁵ comme instrument de domination d'une classe sociale sur les autres, l'école étant l'institution principale par laquelle s'effectue la reproduction des inégalités, puisqu'elle « fournit l'apparence d'une légitimation aux inégalités sociales »²⁵⁶. Cette critique s'accompagne d'un objectif de transformation sociale, puisque les auteurs réclament des transformations en profondeur de l'institution scolaire.

²⁵¹ Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron. *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : les Éditions de Minuit, 1970, p.125

²⁵² *Ibid.*, p.19

²⁵³ *Idem*. *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : les Éditions de Minuit, 1964, p.103

²⁵⁴ *Ibid.*, p.38

²⁵⁵ Bulle, Nathalie. *L'école et son double*. Paris : Hermann, 2009, p.287

²⁵⁶ Bourdieu, Pierre. « L'école conservatrice : les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, vol.7, no3, 1966, p.325

Baudelot et Establet offrent, encore plus explicitement, une « analyse marxiste de l'appareil scolaire »²⁵⁷ en étudiant « la place qu'occupe l'appareil scolaire dans la reproduction des rapports sociaux de production »²⁵⁸. Leur analyse repose sur l'identification de deux parcours-types de scolarité, soit le « réseau secondaire-supérieur (réseau S.S.) »²⁵⁹ réservé à la minorité bourgeoise qui poursuit ses études au-delà de la scolarité obligatoire, et un réseau « primaire-professionnel (réseau P.P.) »²⁶⁰, caractérisé par des études beaucoup plus courtes, suivi par la majorité prolétarienne ou prolétarisée. Selon Baudelot et Establet, cette division de l'appareil scolaire en deux réseaux contribue à « la reproduction des rapports sociaux de production »²⁶¹ et à « l'affermissement de la dictature de la bourgeoisie »²⁶², en orientant, dès le primaire, les enfants vers le réseau auquel leur classe sociale les destine.

À la suite de ces auteurs, d'autres sociologues, de même que des chercheurs en sciences de l'éducation, ont souligné le rôle de l'institution scolaire comme facteur de reproduction des inégalités, non seulement entre classes sociales, mais également entre d'autres groupes liés par un rapport de domination fondé, par exemple, sur le sexe ou sur la « race ». Cette évolution de la sociologie de l'éducation participe plus largement d'une transformation de la théorie critique en général. Comme nous l'avons souligné au chapitre précédent, celle-ci s'est progressivement éloignée de l'orthodoxie marxiste qui considérait la classe sociale comme l'axe principal de

²⁵⁷ Baudelot, Christian et Roger Establet. *L'école capitaliste en France*. Paris : François Maspero, 1971, p.287

²⁵⁸ *Ibid.*, p.287-288

²⁵⁹ *Ibid.*, p.42

²⁶⁰ *Ibid.*, p.42

²⁶¹ *Ibid.*, p.299

²⁶² *Ibid.*, p.299

domination, pour tenir compte des autres axes de différenciation sociale. Dans le cas particulier de l'école, la sociologie critique fut fortement influencée par le pédagogue Paulo Freire²⁶³. Celui-ci connut un succès mondial en proposant une « pédagogie des opprimés » (*pedagogy of the oppressed*)²⁶⁴ explicitement révolutionnaire²⁶⁵ et libertarienne²⁶⁶, dont l'objectif ultime était la libération des opprimés par l'éducation. Pour Freire, il ne suffit pas d'assurer à tous l'accès à l'école, mais de fournir aux opprimés une éducation qui permettrait de mettre en lumière les mécanismes de leur domination et de les combattre. Pour ce faire, il importe selon Freire de tenir compte de l'ensemble des motifs de discrimination existant, puisque ni le sexe, ni la « race », ni la classe ne permettent de rendre compte du phénomène de la domination dans son ensemble²⁶⁷.

Qu'ils souscrivent ou non à la pédagogie préconisée par Freire, les sociologues de l'éducation sont nombreux à adhérer aujourd'hui à la thèse générale selon laquelle l'école de masse a non seulement échoué à réduire les inégalités sociales, mais qu'elle contribue même à assurer leur reproduction. Nathalie Bulle constate que les recherches récentes en sociologie de l'éducation portent presque toutes sur cette question, à un point tel que « la sociologie de l'éducation contemporaine est une sociologie des inégalités »²⁶⁸. Cette uniformité empêche de formuler d'autres questions de recherche pertinentes sur des sujets négligés par la

²⁶³ Loiola, Francisco A. et Cecília Borges. « La pédagogie de Paulo Freire ou quand l'éducation devient un acte politique », dans Gauthier, Clermont et Maurice Tardif (dir.) *La pédagogie : Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, 2^e édition, Montréal : Chenelière éducation, 2005, p.237

²⁶⁴ Freire, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum, 1992.

²⁶⁵ *Ibid.*, p.121

²⁶⁶ *Ibid.*, p.40

²⁶⁷ *Idem.* *Pedagogy of Hope*. New York: Continuum, 2008, p.136

²⁶⁸ Bulle, N. *Op.Cit.*, p.273

sociologie, tels que « l'évolution des modes de formation intellectuelle, leurs liens avec les valeurs du temps et l'épistémologie dominante »²⁶⁹. Nous partageons ce constat et considérons qu'il importe de se détacher de la seule question des inégalités sociales pour étudier la dimension politique de l'école dans une perspective plus large. Pour ce faire, la philosophie politique nous offre certaines pistes.

2.1.2 Philosophie et éducation

Si les sociologues se sont surtout penchés sur ce qu'est l'école, sur les effets observables de la socialisation scolaire, la philosophie politique pose plutôt la question de ce que devrait être l'école. Les diverses positions à ce sujet peuvent généralement être divisées en deux camps, pour lesquels plusieurs appellations ont été proposées. Gauthier distingue la pédagogie traditionnelle de la pédagogie nouvelle²⁷⁰. Boutin parle, quant à lui, d'une lutte « entre pédagogistes et conservateurs »²⁷¹, ou encore « entre transmission et construction des connaissances »²⁷². Pour sa part, Nathalie Bulle distingue la pédagogie moderne de la pédagogie progressiste. Nous reprendrons ces termes dans les lignes qui suivent.

La pédagogie moderne, telle que la définit Bulle, est celle qui fait de l'instruction la mission centrale de l'école. Les défenseurs de la pédagogie moderne attachent une grande importance à la transmission des savoirs et à « la formation de

²⁶⁹ *Ibid.*

²⁷⁰ Gauthier, Clermont. « De la pédagogie traditionnelle à la pédagogie nouvelle », dans Gauthier, C. et M. Tardif (dir.), *Op.Cit.*, p.131-154

²⁷¹ Boutin, Gérald. *La guerre des écoles : Entre transmission et construction des connaissances*. Montréal : Éditions nouvelles, 2012, p.5

²⁷² *Ibid.*

l'esprit »²⁷³. Les connaissances que doit transmettre l'école sont des savoirs classiques et incluent « l'accès aux grandes œuvres de la culture humaine »²⁷⁴. Les progressistes, au contraire, se font critiques de la transmission des savoirs, qui « traduirait à cet égard la survivance d'un ordre fondé sur l'autorité, sur l'inculcation de modes de pensée et de résolution fermés »²⁷⁵. À la suite de Bourdieu, ces progressistes critiquent également les « valeurs culturelles »²⁷⁶ transmises par l'école, qui ne reflètent que les préférences des dominants. La pédagogie qu'ils prônent consiste à « se centrer sur l'élève et non plus sur les savoirs à transmettre »²⁷⁷, ce qui implique de « suivre un développement naturel non plus fondé sur l'effort mais sur l'intérêt »²⁷⁸.

Bien qu'il prenne aujourd'hui de nouvelles formes, ce débat est loin d'être récent, puisqu'on le retrouve dans de nombreux textes classiques. Du côté de la pédagogie moderne, Condorcet peut être considéré comme le premier à avoir formulé un programme élaboré pour l'école d'instruction. Convaincu que « l'école doit se borner à l'instruction »²⁷⁹ plutôt qu'à une éducation globale de l'enfant, Condorcet préconisait une école où seuls les faits avérés, appuyés par la science, pouvaient être enseignés. Puisque « la vérité seule peut être la base d'une prospérité durable »²⁸⁰, l'école devait éviter à tout prix d'enseigner des opinions. Celles-ci devaient être

²⁷³ Bulle, N. *Op.Cit.*, p.97

²⁷⁴ *Ibid.*, p.33

²⁷⁵ *Ibid.*, p.17

²⁷⁶ *Ibid.*, p.97

²⁷⁷ *Ibid.*, p.25

²⁷⁸ *Ibid.*, p.25

²⁷⁹ Condorcet. « Premier mémoire : nature et objet de l'instruction publique », dans *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, Paris : Flammarion, 1994, p.82

²⁸⁰ *Ibid.*, p.86

« écart[ées] de l'instruction publique »²⁸¹. Tout ce qui, dans l'éducation des enfants, ne relevait pas de l'instruction, devait être laissé entre les mains des familles²⁸². Cette vision de l'éducation se retrouve également chez Hannah Arendt, qui craignait qu'une école à la mission trop large soit instrumentalisée à des fins politiques. Pour Arendt, « l'éducation ne peut jouer aucun rôle en politique »²⁸³, car celle-ci doit s'adresser aux adultes aptes à exercer leur rôle de citoyen, et non aux enfants qui font l'apprentissage de ce rôle citoyen. Constatant la popularité grandissante des nouvelles pédagogies, Arendt déplorait la tendance croissante à rejeter toute forme d'autorité, alors que l'exercice de l'autorité n'est pas selon elle une injustice faite aux enfants, mais plutôt une responsabilité des adultes envers les enfants²⁸⁴. Le refus d'instruire les enfants, au nom de la liberté de ces derniers, représente pour Arendt « un abandon et une trahison »²⁸⁵, puisque les enfants ont besoin que les adultes les initient au monde, qu'ils leur disent : « Voici notre monde »²⁸⁶. En ce sens, pour Arendt, « le rôle de l'éducation est d'apprendre aux enfants ce qu'est le monde, et non pas leur inculquer l'art de vivre »²⁸⁷. L'instruction doit donc l'emporter sur la socialisation.

Alors que Condorcet peut être considéré comme le premier pédagogue moderne, c'est Jean-Jacques Rousseau qui fut le premier à élaborer un véritable programme d'éducation progressiste. Dans son *Émile*, Rousseau explique de manière détaillée comment il élèverait un enfant fictif qui pourrait lui être confié.

²⁸¹ *Ibid.*, p.88

²⁸² *Ibid.*, p.87

²⁸³ Arendt, Hannah. « La crise de l'éducation », dans *La crise de la culture*. Paris : Gallimard, 1972, p.228

²⁸⁴ *Ibid.*, p.244

²⁸⁵ *Ibid.*, p.241

²⁸⁶ *Ibid.*, p.243

²⁸⁷ *Ibid.*, p.250

Contrairement à Condorcet, Rousseau « n'est point pressé d'instruire »²⁸⁸ et souhaite transmettre le moins de connaissances possible directement à son élève. Ainsi, Émile ne doit pas recevoir de « leçon verbale »²⁸⁹, ni « étudier dans les livres »²⁹⁰, et il « n'apprendra jamais rien par cœur »²⁹¹. Plutôt que de déterminer d'avance ce qu'il croit être bon à transmettre, l'enseignant idéal selon Rousseau doit partir de ce qui éveille spontanément l'intérêt de l'élève, de « ce qui le touche immédiatement »²⁹². Il ne doit pas non plus lui apprendre les grandes œuvres, lui transmettre une culture savante, mais plutôt se limiter au savoir instrumental : « Il ne s'agit point de savoir ce qui est, mais seulement ce qui est utile »²⁹³. Finalement, l'enseignant ne doit pas offrir des réponses, mais plutôt des questions. Il doit laisser l'élève résoudre lui-même les problèmes, accéder lui-même au savoir. En ce sens, il ne s'agit pas « de lui donner la science, mais de lui apprendre à l'acquérir au besoin »²⁹⁴.

Plusieurs auteurs ont suivi les traces de Rousseau. Aux États-Unis, Dewey était convaincu de l'impossibilité de toute transmission directe de connaissances. Il fallait donc, selon lui, opter pour une « pédagogie active » qui permettrait à l'élève de construire lui-même son savoir. Cela ne pouvait être fait qu'en ancrant l'enseignement directement dans l'expérience²⁹⁵ de l'enfant et en le plaçant dans des

²⁸⁸ Rousseau, Jean-Jacques. *Émile ou de l'éducation*. Paris : Flammarion, 2009, p.142

²⁸⁹ *Ibid.*, p.126

²⁹⁰ *Ibid.*, p.157

²⁹¹ *Ibid.*, p.157

²⁹² *Ibid.*, p.165

²⁹³ *Ibid.*, p.237

²⁹⁴ *Ibid.*, p.299-300

²⁹⁵ Dewey, John. *Democracy and Education*. Stilwell, Dirigeads.com Publishing, 2005, p.49

situations authentiques (*genuine situations*)²⁹⁶ pour résoudre des problèmes réels par essai et erreur²⁹⁷. Comme Rousseau, Dewey était convaincu que l'important n'était pas de savoir, mais de savoir « comment faire » (*knowledge of how to do*)²⁹⁸. En ce sens, le rôle de l'enseignant ne devait pas être de transmettre des connaissances, mais de mettre en place un environnement propice à ce que l'enfant apprenne par lui-même²⁹⁹.

Jean Piaget était également convaincu qu'il était impossible de transmettre des connaissances « toutes préparées du dehors »³⁰⁰. Puisque « les connaissances dérivent de l'action »³⁰¹, elles ne pouvaient pas être des savoirs transmissibles mais plutôt des « processus opératifs aboutissant à transformer le réel »³⁰². Pour cette raison, Piaget préconisait lui aussi des « méthodes actives »³⁰³ à l'aide desquelles l'élève devait construire lui-même un savoir de façon spontanée, en fonction de ses besoins et de ses intérêts³⁰⁴. Piaget insistait en outre sur l'importance des interactions entre les élèves, de « la vie sociale entre enfants »³⁰⁵, qui constituait selon lui un moyen efficace de travailler activement et de construire des connaissances en groupe.

²⁹⁶ *Ibid.*, p.97

²⁹⁷ *Ibid.*, p.91

²⁹⁸ *Ibid.*, p.109

²⁹⁹ *Ibid.*, p.107

³⁰⁰ Piaget, Jean. *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël/Gonthier, 2008, p.215

³⁰¹ *Ibid.*, p.45

³⁰² *Ibid.*, p.100

³⁰³ *Ibid.*, p.148

³⁰⁴ *Ibid.*, p.206

³⁰⁵ *Ibid.*, p.236

Au Québec, c'est le jésuite Pierre Angers qui est considéré comme le premier à avoir diffusé la pédagogie progressiste. Selon Éric Bédard, Angers figure « parmi les penseurs les plus influents de cette génération »³⁰⁶ de personnalistes chrétiens qui ont participé à la Révolution tranquille et introduit de nouvelles idées sur l'éducation. Nicole Gagnon considère également que c'est à Angers que l'on doit la « propagation systématique, à compter des années 1970 »³⁰⁷, des idées qui sont à l'origine de la récente réforme québécoise de l'éducation. Angers se montrait particulièrement critique des « connaissances toutes faites »³⁰⁸ et préconisait plutôt les « méthodes de la "classe active" »³⁰⁹ dans laquelle les élèves construisaient eux-mêmes leur savoir. Constatant que le monde changeait très rapidement, particulièrement sur le plan scientifique et technologique, Angers considérait qu'il était inutile d'apprendre aux enfants des connaissances qui allaient bientôt être désuètes et qu'il valait mieux leur « apprendre à apprendre »³¹⁰. Ainsi, le rôle de l'école n'était plus d'apprendre un corps défini de savoirs, mais plutôt de faire en sorte que les élèves soient « en mesure de s'adapter à un monde qui change sans cesse »³¹¹. Par conséquent, le rôle de l'enseignant ne devait plus être de transmettre des savoirs, mais plutôt d'accompagner l'élève dans ses apprentissages. Cette pédagogie « de l'accompagnement »³¹², prônée par le courant personnaliste en matière religieuse, était ainsi appliquée par Angers à la pédagogie en général.

³⁰⁶ Bédard, Éric. « Les origines personnalistes du "renouveau pédagogique" », dans Chevrier, Marc (dir.). *Par-delà l'école-machine*, Québec : Éditions MultiMondes, 2010, p.136

³⁰⁷ Gagnon, Nicole. *Un dérapage didactique*, Montréal : Stanké, 2001, p.29

³⁰⁸ Bédard, É. *Op.Cit.*, p.155

³⁰⁹ *Ibid.*

³¹⁰ *Ibid.*, p.156

³¹¹ *Ibid.*, p.161

³¹² *Ibid.*, p.167

2.1.3 Conclusion : une sociologie politique de l'école

La philosophie de l'éducation nous apprend que le débat sur le rôle de l'école n'est pas résolu, qu'il oppose deux camps auxquels on a accolé différents qualificatifs, et que Nathalie Bulle appelle modernes et progressistes. Notre analyse du nouveau discours pédagogique devra tenir compte du fait qu'il s'insère dans ces horizons philosophiques aux racines lointaines. Si le discours pédagogique contemporain nous apparaît dans l'air du temps, il n'en demeure pas moins rattaché à une longue tradition de pédagogie progressiste qui remonte à l'*Émile* de Rousseau, en passant par Angers, Piaget et Dewey, pour ne nommer que les principaux. Tous ces auteurs préfèrent la pédagogie active à la transmission des savoirs, les connaissances concrètes aux notions abstraites, l'expérimentation à la mémorisation. Si elles circulent depuis longtemps, ces idées se sont imposées récemment en Europe et en Amérique du Nord, dans le cadre de réformes scolaires. À la suite de Nathalie Bulle, nous posons l'hypothèse que cette récente popularité d'idées pourtant anciennes s'explique par « l'adéquation de ces idéaux avec l'évolution des finalités sociales et morales des systèmes éducatifs modernes »³¹³, et plus largement, avec le nouveau discours de la diversité et l'individualisme.

Quant à la sociologie de l'éducation, au-delà des différences de perspective entre les théories fonctionnalistes et critiques, elle nous rappelle que l'école est un puissant agent de socialisation pouvant être mis autant au service de la reproduction qu'à celui du changement. La socialisation scolaire est à la fois une action collective exercée sur une génération entière et une action individuelle exercée sur chacun des élèves. Comme lieu de formation de l'esprit citoyen, la socialisation scolaire constitue, avec l'intégration des immigrants, l'un des deux moyens dont dispose l'État pour assurer l'intégration de la communauté politique³¹⁴. En transmettant les

³¹³ Bulle, N. *Op.Cit.*, p.230

³¹⁴ Schnapper, Dominique. *Qu'est-ce que l'intégration?* Paris : Gallimard, 2007, p.68-69

valeurs qui la fondent, le patrimoine culturel qu'elle a accumulé ainsi que le récit des générations précédentes, l'école permet à la communauté politique de se reproduire comme communauté civique, culturelle et historique. L'école est donc un lieu éminemment politique, particulièrement dans les sociétés où elle relève de l'État, qui a le mandat de déterminer ses grandes orientations.

L'histoire confirme d'ailleurs que les acteurs politiques ont de tout temps compté sur l'école pour assurer les conditions de réussite de leurs projets, que ce soit dans la perspective conservatrice d'une reproduction de la société, dans la perspective réformiste d'une correction des problèmes sociaux ou dans la perspective révolutionnaire d'un bouleversement radical de l'ordre établi. Depuis le XIX^e siècle, « l'école est devenue un enjeu essentiel dans les sociétés démocratiques occidentales »³¹⁵, notamment en France où elle a fortement participé à la construction de la III^e République³¹⁶. L'école a également occupé une place de choix dans l'entreprise de modernisation du Québec au moment de la Révolution tranquille. En fait, depuis les années soixante, elle est au cœur des grandes réformes et des choix politiques les plus déterminants pour le Québec. La législation en matière linguistique a visé d'abord et avant tout l'école, puisque la langue d'enseignement devient généralement la langue de la vie publique. La question du rapport à l'histoire est aussi intrinsèquement liée à celle de l'école : les tentatives de réécriture de l'histoire n'ont quitté l'espace restreint des débats académiques que lorsque l'on a proposé de les intégrer au curriculum.

En nous appuyant sur les acquis de la philosophie et de la sociologie de l'éducation, nous chercherons donc à faire une sociologie politique de l'école, plus

³¹⁵ Fournier, Martine. « Introduction générale : De l'école républicaine à l'école démocratique », dans Fournier, Martine et Vincent Troger (dir.). *Les mutations de l'école : le regard des sociologues*. Auxerre : Sciences Humaines Éditions, 2005, p.1

³¹⁶ *Ibid.*

précisément, une sociologie de la place de l'école dans les transformations récentes de la communauté politique. Nous considérons, à la suite de Marcel Gauchet, que « la crise et la mutation de l'école » qui se dessinent depuis quelques décennies dans les sociétés démocratiques doivent être considérées comme des « indicateurs de la difficulté centrale de notre société à se représenter elle-même et à se figurer son action »³¹⁷. Autrement dit, c'est parce que la communauté politique est en crise que l'école l'est aussi. Loin d'être des conséquences inévitables de transformations sociodémographiques ou des questions internes au monde de l'éducation, les récentes transformations de l'école sont des phénomènes politiques et peuvent être analysées comme telles. Dans cette optique, la sociologie politique de l'école que nous proposons repose sur le postulat suivant: l'école est à la fois témoin et acteur du changement politique.

D'une part, nous considérons les bouleversements dans le monde de l'éducation comme des manifestations des transformations de la communauté politique. En ce sens, choisir l'école comme témoin de changements plus vastes consiste à en faire une étude de cas. Au même titre que la santé et les services sociaux, par exemple, l'école est un lieu parmi d'autres où peuvent s'observer des changements politiques. Dans le cas de l'école, toutefois, cet exercice est facilité par le caractère programmatique de l'institution scolaire, qui permet d'appréhender les changements non seulement à l'aide d'une observation des pratiques, mais également par l'analyse de documents où sont énoncées des intentions³¹⁸.

D'autre part, en considérant l'intérêt stratégique de l'école comme lieu de formation de l'esprit citoyen et de transmission d'une culture et d'une histoire, nous étudierons l'école, et en particulier le nouveau discours pédagogique, en tant

³¹⁷ Gauchet, Marcel. « L'école à l'école d'elle-même », dans *La démocratie contre elle-même*. Paris : Gallimard, 2002, p.111

³¹⁸ Nous reviendrons sur cet avantage méthodologique dans le chapitre suivant.

qu'acteurs participant aux transformations politiques. Parce que la socialisation scolaire est déterminante pour l'intégration de la société, parce que l'école agit « en amont de la société »³¹⁹, elle n'est pas qu'un lieu parmi d'autres où se déploient les changements politiques : elle est un puissant agent de changement où s'affrontent des intérêts politiques contradictoires qui cherchent à s'emparer d'elle. Nous aborderons ainsi les réformes de l'éducation comme des projets politiques, non pas dans le but de condamner leurs promoteurs et les responsables de leur mise en œuvre, mais simplement en prenant au sérieux les intentions annoncées par ceux qui cherchent à mettre l'école au service d'une certaine vision de la société.

2.2 Les réformes scolaires

Au cours des dernières décennies, les systèmes scolaires occidentaux ont connu de nombreuses transformations, souvent inspirées par les pédagogies progressistes. Claude Lessard qualifie d'ailleurs de « spectaculaire »³²⁰ la progression des approches par compétences à travers le monde. Ces réformes, qui se sont opérées parfois graduellement, parfois brusquement, font de plus en plus l'objet de contestations³²¹.

Avant de nous pencher plus spécifiquement sur les réformes québécoises, nous offrirons un bref aperçu des principaux changements en matière d'éducation qui ont eu lieu dans différentes sociétés, et dont les orientations sont souvent semblables à celles mises en place au Québec.

³¹⁹ Mabilon-Bonfils, Béatrice et Laurent Saadoun. *Sociologie politique de l'école*. Paris : Presses universitaires de France, 2001, p.52

³²⁰ Lessard, Claude. « L'école, lieu de culture : idéologies modernes et tensions autour du couple socialisation/instruction », dans Lenoir, Yves et Frédéric Tupin (dir.). *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser : regards internationaux*. Québec : les Presses de l'Université Laval, 2012, p.121

³²¹ Rey, Bernard. « Préface », dans Lenoir, Y. et F. Tupin (dir.). *Op.Cit.*, pXIX

2.2.1 Les réformes scolaires dans le monde

L'éducation est un domaine qui relève de la souveraineté des États. Toutefois, l'UNESCO, la division de l'ONU responsable des questions éducatives, peut leur proposer certaines orientations. En 1996, un comité de l'UNESCO présidé par Jacques Delors a produit un rapport qui n'engage aucunement les États à mettre en œuvre des actions précises, mais qui fournit un cadre global d'interprétation du rôle de l'école souvent cité par les différents États pour justifier leurs réformes. Dans ce rapport, on assigne à l'école des objectifs politiques et relationnels, et l'on insiste sur la mission de socialisation de l'école, beaucoup plus que sur sa mission d'instruction. Ainsi, selon les auteurs du rapport, l'école doit contribuer « à mieux comprendre l'autre, à mieux comprendre le monde »³²², participer à instaurer une « culture de la paix »³²³, favoriser l'« échange pacifique », voire l'« harmonie »³²⁴, et viser non seulement la « tolérance », mais pratiquer une « éducation au pluralisme fondée sur le respect et l'appréciation des autres cultures »³²⁵. Pour atteindre ces objectifs ambitieux, les auteurs du rapport proposent que l'éducation soit fondée sur quatre piliers ou « apprentissages fondamentaux » : *apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble et apprendre à être*³²⁶.

Plusieurs réformateurs se sont inspirés des grands principes de ce rapport, notamment Pauline Marois³²⁷ pour la récente réforme québécoise. Toutefois, certains

³²² Delors, Jacques et al. *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Paris : Éditions Odile Jacob, 1996, p.18

³²³ *Ibid.*, p.31

³²⁴ *Ibid.*, p.18

³²⁵ *Ibid.*, p.60

³²⁶ *Ibid.*, p.91-92

³²⁷ Marois, Pauline. dans Gosselin, Gabriel et Claude Lessard (dir.). *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne : témoignages de ceux et celles qui les ont initiées*. Québec: les Presses de l'Université Laval, 2007, p.163

pays ont expérimenté les nouvelles pédagogies bien avant la parution du rapport Delors. C'est le cas des États-Unis qui firent figure de pionniers en cette matière, à un point tel que l'on peut observer « un décalage d'environ un demi-siècle par rapport aux changements pédagogiques en France »³²⁸. S'il est difficile de parler globalement d'un modèle états-unien, étant donné l'importante décentralisation du système scolaire de ce pays, nous pouvons retracer certaines tendances lourdes qui ont marqué le vingtième-siècle. Christopher Lasch situe la « période progressiste » de l'éducation états-unienne dans les années 1920 et 1930³²⁹. Déjà, l'idée s'imposait qu'il fallait « éduquer "l'enfant tout entier" »³³⁰ et privilégier les savoirs qui « répondent plus directement aux besoins de la vie quotidienne »³³¹. Au cours des années 1960, sous l'influence du mouvement pour les droits civiques, l'approche multiculturelle s'imposa dans les politiques éducatives des États-Unis³³², qui inaugurèrent encore une fois une tendance que l'on retrouve maintenant dans les autres pays d'immigration. Depuis les années 1960 également, les États-Unis, privilégient l'approche par compétences (APC) comme mode de formulation des programmes scolaires³³³. Toutefois, alors que la plupart des sociétés qui ont adopté cette approche insistent sur les compétences relationnelles et citoyennes, les États-Unis se distinguent par « un discours résolument économiste, axé sur l'efficacité et la

³²⁸ Bulle, N. *Op.Cit.*, p.174

³²⁹ Lasch, C. *Op.Cit.*, p.178-179

³³⁰ *Ibid.*

³³¹ Bulle, N. *Op.Cit.*, p.183

³³² Toussaint, Pierre. « La formation initiale des futurs enseignants », dans Toussaint, Pierre (dir.). *La diversité ethnoculturelle en éducation : Enjeux et défis pour l'école québécoise*. Québec : les Presses de l'Université du Québec, 2010, p.88

³³³ Boutin, Gérald. « L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique ». *Connexions*, vol.81, no1, 2004, p.28

productivité de l'industrie de l'enseignement »³³⁴. L'APC, qui est née aux États-Unis dans le monde de l'industrie³³⁵, conserve donc dans ce pays un caractère instrumental, fortement lié à la sphère économique.

À l'opposé des États-Unis qui ont toujours innové en matière éducative, la France a longtemps résisté aux pédagogies progressistes au nom des principes de l'école républicaine. En plus de « la division [...] du primaire et du secondaire »³³⁶, particulièrement marquée en France, quatre éléments caractérisent selon Philippe Raynaud cette institution fondatrice de la III^e République : « le *surinvestissement de l'institution scolaire* dans la société française, la *centralisation* juridique et administrative, le *primat de l'instruction sur l'éducation et la pédagogie*, enfin, la *domination du secondaire* sur l'ensemble de l'enseignement (supérieur compris) »³³⁷. Ajoutons également la laïcité, principe fondamental de l'école républicaine dès sa fondation. Malgré l'importance symbolique de l'école républicaine en France, les nombreuses critiques dont elle a fait l'objet ont amené les décideurs à réviser certaines de ses orientations. Depuis les révoltes étudiantes de mai 1968, plusieurs ont souligné que l'école républicaine avait négligé « l'histoire des groupes sociaux minoritaires et des dominés »³³⁸, que ses « rigidités » constituaient « un obstacle à la

³³⁴ Lessard, Claude. « Le débat américain sur la certification des enseignants et le piège d'une politique éducative "evidence-based" », *Revue des sciences de l'éducation*, vol.32, no1, 2006, p.37

³³⁵ Boutin, G. « L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique ». *Op.Cit.*, p.28

³³⁶ Raynaud, Philippe. « Le modèle éducatif français », dans Raynaud, Philippe et Paul Thibaud. *La fin de l'école républicaine*. Paris : Calmann-Lévy, 1990, p.29

³³⁷ *Ibid.*

³³⁸ Lantheaume, Françoise. « Roman national et diversité culturelle : l'enseignement de l'histoire en France », dans McAndrew, Marie, Micheline Milot et Amina Triki-Yamani (dir.). *L'école et la diversité : perspectives comparées*, Québec : les Presses de l'Université Laval, 2010, p.125

modernisation de la société française »³³⁹, qu'elle était trop centralisée³⁴⁰ et que son universalisme empêchait « la prise en considération concrète de l'élève tel qu'il est »³⁴¹. La sociologie a d'ailleurs contribué à cette critique, notamment par la voix de Pierre Bourdieu qui, comme on l'a déjà souligné, reprochait à l'école de favoriser la domination des classes privilégiées, ainsi que par celle d'Alain Touraine, qui revendique « un système scolaire plus souple, mieux adapté aux exigences d'une société complexe »³⁴². Ces critiques ont favorisé un certain assouplissement des principes de l'école républicaine au cours des dernières décennies. Par exemple, « la décolonisation française et l'étude de civilisations extra-européennes »³⁴³ ont fait leur entrée dans les classes au cours années soixante-dix. De plus, la loi d'orientation de 1989 a permis l'introduction des pédagogies actives en classe³⁴⁴. Les « compétences » ont été intégrées à l'enseignement primaire en 1995, dans le cadre d'une réforme visant spécifiquement ce niveau d'enseignement³⁴⁵. L'école française se trouve ainsi aux prises avec une tension entre l'idéal de la République qui l'a fondée et les nouvelles exigences de reconnaissance de la diversité et d'émancipation de l'individu. Si cette tension se retrouve dans l'ensemble des sociétés qui cherchent à trouver un juste équilibre entre les principes de l'école moderne et ceux de l'éducation

³³⁹ Raynaud, Philippe et Paul Thibaud. « Introduction », dans *La fin de l'école républicaine*. Paris : Calmann-Lévy, 1990, p.18

³⁴⁰ Raynaud, P. « Le modèle éducatif français », *Op.Cit.*, p.47

³⁴¹ Status, Pierre. « La crise de l'école républicaine : entre le constat vérifié et le fantasme à questionner », dans Status, Pierre (dir.), *Actualité de l'école républicaine?*. Caen : Centre régional de documentation pédagogique de Basse-Normandie, 1998, p.141

³⁴² *Ibid.*, p.135

³⁴³ Lantheaume, F. *Op.Cit.*, p.127

³⁴⁴ Bulle, N. *Op.Cit.*, p.9-10

³⁴⁵ Del Rey, Angélique. *À l'école des compétences : de l'éducation à la fabrique de l'élève performant*. Paris : La Découverte, 2010, p.10

progressiste, elle se pose de façon particulièrement vive en France où l'école républicaine est un symbole national très fort.

La réforme pédagogique adoptée dans les années quatre-vingt-dix dans le Canton de Genève, en Suisse, est particulièrement importante pour notre propos, puisque plusieurs ont souligné que les réformateurs québécois s'en étaient inspirés. Les opposants à la réforme québécoise sont également nombreux à citer en exemple ce qu'ils considèrent comme un gâchis genevois pour réclamer l'abolition de la réforme au Québec. La réforme genevoise a été mise en place à l'initiative de l'ancienne conseillère d'État libérale Martine Brunschwig Graf en 1994³⁴⁶ et a commencé à être contestée dès 1999³⁴⁷. En 2006, par voie de référendum, 75,6% des genevois acceptaient la proposition de l'Association refaire l'école (Arle), visant à retirer des éléments fondamentaux de cette réforme pédagogique, soit l'abolition des notes chiffrées et des moyennes, ainsi que la promotion par cycle³⁴⁸. Dès la rentrée scolaire de septembre 2007, le ministre de l'Éducation Charles Beer appliquait les mesures votées lors du référendum, en restaurant les notes, les moyennes et la promotion annuelle³⁴⁹.

Finalement, avant de passer au cas du Québec, soulignons que les autres provinces canadiennes, si elles n'ont pas toutes adopté de « réformes » proprement dites, suivent des tendances semblables à celles qui s'observent au Québec. S'appuyant sur une étude du Conseil des ministres de l'éducation du Canada publiée en 2008, McAndrew constate que l'ensemble des provinces partagent des

³⁴⁶ Gani, Cynthia. « Les Genevois désavouent leur école », *Le Temps*, no 2676, 25 septembre 2006

³⁴⁷ St-Germain, Pierre. « Petite histoire d'une lutte contre la réforme », dans Comeau, Robert et Josiane Lavallée (dir.). *Contre la réforme pédagogique*, Montréal : VLB éditeur, 2008, p.20

³⁴⁸ Allard, Marie. « Les Suisses rejettent la réforme qui sert de modèle au Québec », *La Presse*, 26 septembre 2006, p.A11

³⁴⁹ Gani, Cynthia. « Genève : les vraies notes reviennent », *Le Temps*, no 2837, 5 avril 2007.

« positionnements normatifs communs », tels que la conception constructiviste de l'apprentissage, la préséance accordée à la mission de socialisation de l'école, l'ouverture sur la communauté et la participation parentale³⁵⁰. Ainsi, bien que l'éducation soit une compétence exclusive des provinces qui administrent chacune leur propre système du préscolaire à l'université, nous pouvons affirmer que l'ensemble du Canada a adopté les nouvelles pédagogies, selon diverses modalités.

2.2.2 Les réformes scolaires au Québec

Au Québec, la plupart des changements dans le domaine de l'éducation se sont produits dans le cadre de deux grandes réformes, soit celle qui a suivi la publication du Rapport Parent et celle qui a fait suite aux États généraux de l'Éducation. Bien que notre thèse porte sur la période inaugurée par la deuxième de ces réformes, il est essentiel de remonter jusqu'à la Révolution tranquille pour retracer les origines de certains éléments-clés de la récente réforme³⁵¹. En nous appuyant sur le récit de Claude Corbo, nous retracerons les faits saillants de la première réforme. Nous nous attarderons ensuite plus longuement sur la deuxième réforme et sur les différentes interprétations qui en ont été proposées au cours des quinze années de sa mise en place.

2.2.2.1 La première réforme

La réforme des années soixante est le fruit de longs débats et de longues réflexions sur l'éducation qui avaient commencé dès la fin de la Deuxième Guerre

³⁵⁰ McAndrew, Marie. « Diversité et éducation au Québec et au Canada : deux ou plusieurs modèles? », dans McAndrew, M., M. Milot et A. Triki-Yamani (dir.). *Op.Cit.*, p.12

³⁵¹ Lenoir, Yves. « Le "Rapport Parent", point de départ de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine », *Canadian Journal of Education*, vol.28, no4, 2005, p.638-668

mondiale³⁵². Plusieurs dénonçaient alors « la sous-scolarisation marquée des francophones catholiques »³⁵³ par rapport aux anglo-protestants et aux immigrants, et réclamaient un financement accru et une démocratisation de l'éducation pour remédier à cette situation³⁵⁴. La Commission Tremblay, qui portait pourtant sur les problèmes constitutionnels et non sur l'éducation, offrit l'occasion à de nombreux groupes de faire connaître leur mécontentement. La majorité des mémoires déposés à la Commission Tremblay abordaient d'ailleurs la question de l'éducation, ce qui témoigne de l'intérêt que soulevait cet enjeu à l'époque³⁵⁵. Dans le rapport de la Commission, on recommandait d'ailleurs qu'une autre commission, qui porterait exclusivement sur l'éducation, soit créée³⁵⁶.

Lors de la campagne électorale de 1960, le Parti libéral, dirigé par Jean Lesage, s'engagea à créer une telle commission³⁵⁷. Devenu premier ministre, Lesage remplit cet engagement en adoptant une loi créant la commission, puis un décret précisant sa composition³⁵⁸. Monseigneur Alphonse-Marie Parent, vice-recteur de l'Université Laval, fut nommé président et Gérard Filion, directeur-gérant du Devoir, occupa la vice-présidence de la commission, qui comptait six autres membres³⁵⁹. Cinq types d'activités marquèrent leur mandat : la recherche, les rencontres avec des spécialistes de l'éducation, l'observation sur le terrain, l'étude des mémoires qui leur

³⁵² Corbo, Claude. « Introduction », dans *L'éducation pour tous : une anthologie du Rapport Parent*, Montréal : les Presses de l'Université de Montréal, 2002, p.14

³⁵³ *Ibid.*, p.16

³⁵⁴ *Ibid.*, p.16-17

³⁵⁵ *Ibid.*, p.20

³⁵⁶ *Ibid.*, p.22

³⁵⁷ *Ibid.*, p.18

³⁵⁸ *Ibid.*, p.26

³⁵⁹ Il s'agissait de Paul Larocque, David Monroe, Sœur Marie-Laurent de Rome, Jeanne Lapointe, John McIlhorne et Guy Rocher. Arthur Tremblay est nommé membre adjoint.

furent remis et les discussions entre les membres de la Commission en vue de la rédaction de leur rapport³⁶⁰.

Le Rapport Parent se divise en trois tomes et cinq volumes, publiés entre 1963 et 1966. Le premier tome portait sur les « structures supérieures du système scolaire »³⁶¹, c'est-à-dire sur l'organisation globale du réseau de l'éducation. On y proposait notamment de créer un ministère de l'Éducation et un Conseil supérieur de l'éducation, dont la responsabilité serait de formuler des recommandations au ministre³⁶². Ces structures furent rapidement mises en place par le gouvernement Lesage. En 1964, avant même la fin des travaux de la Commission Parent, le premier ministre créait un ministère de l'Éducation. Celui-ci remplaçait l'ancien département de l'Instruction publique, dont les pouvoirs restreints empêchaient la mise en place d'un réseau de l'éducation unifié et guidé par des orientations politiques cohérentes.

Le deuxième tome était consacré aux « structures pédagogiques du système scolaire »³⁶³. On y proposait notamment la création d'écoles secondaires polyvalentes³⁶⁴ et d'instituts d'enseignement postsecondaires offrant des formations préuniversitaires et techniques³⁶⁵. Le gouvernement Lesage donna suite à ces recommandations en créant les polyvalentes, puis les cégeps. En ce qui concerne la pédagogie, le deuxième tome du Rapport Parent proposait d'introduire « les principes

³⁶⁰ Corbo, C. *Op.Cit.*, p.35

³⁶¹ *Ibid.*, p.43

³⁶² *Idem.* « Appendice : Les recommandations majeures du *Rapport Parent* », dans *L'éducation pour tous : une anthologie du Rapport Parent*. *Op.Cit.*, p.403

³⁶³ *Idem.* « Introduction », *Op.Cit.*, p.43

³⁶⁴ Corbo, Claude. « Appendice : Les recommandations majeures du *Rapport Parent* », *Op.Cit.*, p.405

³⁶⁵ *Ibid.*, p.407

et les techniques de l'école active »³⁶⁶ et plus particulièrement un « enseignement concret » faisant appel à l'« activité créatrice » de l'élève. On demandait également à l'école de « tenir compte des différences individuelles » et de « favoriser l'adaptation de l'enfant aux conditions de la vie moderne »³⁶⁷. Contrairement aux recommandations relatives aux structures scolaires, ces éléments à caractère pédagogique ont été peu appliqués par le gouvernement. Selon Guy Rocher, qui siégeait à la Commission Parent, il y eut « de louables efforts qui ont été entrepris pour initier des enseignants »³⁶⁸ aux nouvelles méthodes, mais ces intentions n'auraient pas été suivies de mesures concrètes pour s'assurer qu'elles soient implantées dans les classes³⁶⁹. Il a donc fallu attendre la deuxième réforme pour que cette idée revienne en force.

Finalement, le troisième tome du rapport portait sur « l'administration de l'enseignement ». Dans ce dernier document, qui comprenait plusieurs recommandations relatives au financement du système scolaire, les commissaires se prononçaient en faveur de la déconfessionnalisation des commissions scolaires et de l'adaptation des écoles au pluralisme culturel³⁷⁰. Ces deux orientations, très controversées pour l'époque, n'auraient pas été mises en place dans les années qui ont suivi la parution du rapport. Selon Marie McAndrew, l'adaptation de l'école québécoise au pluralisme culturel n'aurait commencé qu'à la fin des années soixante-dix³⁷¹. Quant à la déconfessionnalisation des commissions scolaires, elle n'a eu lieu

³⁶⁶ *Ibid.*, p.404

³⁶⁷ *Ibid.*, p.405

³⁶⁸ Rocher, Guy. Dans Gosselin, G. et C. Lessard (dir.). *Op.Cit.*, p.82

³⁶⁹ *Ibid.*

³⁷⁰ Corbo, C. « Appendice : Les recommandations majeures du *Rapport Parent* », *Op.Cit.*, p.412

³⁷¹ McAndrew, Marie. *Immigration et diversité à l'école : le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : les Presses de l'Université de Montréal, 2001, p.14

qu'en 1998, à l'initiative de Pauline Marois, au moment de la deuxième réforme scolaire.

En somme, les recommandations formulées dans le Rapport Parent sont à l'origine des réformes importantes apportées par le gouvernement Lesage au système d'éducation québécois au cours des années soixante. En créant les polyvalentes et les cégeps, le gouvernement Lesage suivait les recommandations essentielles de la Commission Parent en matière de structures scolaires, ce qui donna lieu à une modernisation et à une démocratisation de l'éducation au Québec. Étant donné l'ampleur des réformes apportées à la suite des recommandations figurant dans le Rapport Parent, celui-ci « peut être considéré à la fois comme un document fondateur de la société québécoise contemporaine et comme l'un des documents capitaux de l'histoire même du Québec »³⁷². Les travaux de la Commission Parent, à laquelle de nombreux groupes ont participé notamment par la rédaction et la présentation de mémoires, témoignaient de la volonté collective de changement qui caractérisait le Québec à l'époque de la Révolution tranquille, et de la place centrale qu'occupait l'éducation dans ce vaste mouvement de réforme.

Au-delà de ses effets immédiats, le Rapport Parent a également permis de proposer de nouvelles idées, notamment concernant les méthodes actives et la prise en compte du pluralisme culturel, qui acquerront une popularité croissante au cours des décennies suivantes, et qui seront implantées de façon plus systématique dans le cadre de la deuxième réforme. C'est ce qui fait dire à Yves Lenoir que « ces réformes successives s'inscrivent dans une continuité »³⁷³, dont le Rapport Parent serait le point de départ.

³⁷² Corbo, C. « Introduction », *Op.Cit.*, p.11

³⁷³ Lenoir, Y. *Op.Cit.*, p.655-656

2.2.2.2 La deuxième réforme

Tout comme la Commission Parent, les États généraux de l'Éducation ont été mis sur pied dans un contexte d'insatisfaction populaire à l'égard du système d'éducation accompagnée d'une volonté de réforme générale. Parmi les reproches adressés au système hérité du Rapport Parent, plusieurs soulignaient alors son incapacité à prévenir le décrochage scolaire³⁷⁴. Les syndicats étaient à l'avant-plan de ce mouvement de contestation. Dans le cadre du congrès annuel de l'Alliance des professeurs de Montréal, une coalition formée principalement d'organismes syndicaux, mais aussi d'autres regroupements associatifs, réclamèrent la tenue d'états généraux sur l'éducation³⁷⁵. Aux élections de 1994, le Parti québécois, dirigé par Jacques Parizeau, s'engagea à tenir une telle consultation, un engagement réitéré par le ministre de l'Éducation Jean Garon après son élection³⁷⁶. Quelques mois plus tard, en avril 1995, Garon lançait officiellement les États généraux, en les présentant comme une occasion de « faire le point en vue d'établir un certain nombre de consensus sociaux sur ce qu'on doit faire ensemble pour répondre aux besoins d'éducation et de formation d'aujourd'hui et de demain »³⁷⁷. Présidée par Robert Bisaillon et coprésidée par Lucie Demers, la Commission était composée de onze autres membres³⁷⁸. Leur mandat consistait à écouter les revendications de la

³⁷⁴ Proulx, Jean-Pierre. « La genèse des états généraux sur l'éducation », dans Gosselin, G. et C. Lessard (dir.). *Op.Cit.*, p.136

³⁷⁵ *Ibid.*

³⁷⁶ Proulx, J.-P. *Op.Cit.*, p.136-138

³⁷⁷ Garon, Jean. Cité par Proulx, J.-P. *Op.Cit.*, p.138

³⁷⁸ Il s'agissait de Nicolas Bélanger, André Caillé, Gary Caldwell, Paul Inchauspé, Élisabeth Le, Bernard Lemaire, Maria-Luisa Monreal, Élise Paré-Tousignant, Céline Saint-Pierre, Majella St-Pierre et Stéphanie Vennes.

population, à organiser un forum public permettant d'échanger sur les questions liées à l'éducation et, finalement, à émettre des recommandations³⁷⁹.

2.2.2.3.1 Les documents de la réforme

Dans son rapport, publié dix-huit mois après le début de ses travaux, la Commission des États généraux faisait part de ses réflexions, résumées sous la forme de dix recommandations très générales :

- remettre l'école sur les rails en matière d'égalité des chances;
- étendre et améliorer l'offre des services publics à la petite enfance;
- restructurer les curriculums du primaire et du secondaire pour en rehausser le niveau culturel;
- consolider la formation professionnelle et technique;
- procéder aux réorganisations nécessaires pour mieux répondre à la demande d'un enseignement supérieur de masse;
- traduire concrètement la perspective de formation continue;
- soutenir les principaux acteurs en vue de la réussite éducative;
- redistribuer les pouvoirs pour renforcer le pôle local et l'ouverture à la communauté;
- poursuivre la déconfessionnalisation du système scolaire;
- garantir un financement qui permette l'atteinte des finalités éducatives³⁸⁰.

Alors que le gouvernement Lesage s'était directement inspiré du Rapport Parent pour adopter ses réformes, le rapport de la Commission des États généraux ne donna pas lieu à des applications immédiates, puisqu'il ne comportait que des recommandations très générales. Un deuxième groupe de travail fut plutôt formé pour

³⁷⁹ Proulx, Jean-Pierre, Émile Ollivier et Claude Lessard. « Le rapport de la commission des États généraux sur l'éducation », *Recherches sociographiques*, vol.38, no2, 1997, p.337

³⁸⁰ Commission des États généraux sur l'éducation. Ministère de l'éducation du Québec. *Les États généraux sur l'éducation, 1995-1996 : rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires : rapport final*. Québec : Gouvernement du Québec, 1996.

se pencher plus spécifiquement sur les changements à apporter aux programmes d'étude. Présidé par Paul Inchauspé, qui était aussi membre de la Commission des États généraux, le Groupe de travail sur la réforme du curriculum était responsable de revoir les programmes issus du régime pédagogique de 1981. Dans son rapport, intitulé *Réaffirmer l'école* et connu sous le nom de rapport Inchauspé, le Groupe de travail présentait les nouvelles attentes auxquelles devrait répondre le curriculum en matière d'instruction, de socialisation et de qualification. Cette présentation les conduisit à rejeter le mode traditionnel de structuration du curriculum, qui comprenait une liste de matières scolaires indépendantes les unes des autres. Ils proposèrent plutôt de regrouper les matières à l'intérieur de grands domaines d'apprentissage et d'intégrer au curriculum des compétences transversales³⁸¹.

À la suite de la parution de ce rapport, la ministre de l'Éducation, Pauline Marois, adopta une politique³⁸² présentant les orientations retenues par le gouvernement pour la réforme de l'éducation, accompagnée d'un plan d'action³⁸³ comprenant des mesures détaillées sur l'application de cette politique. La politique reprenait et précisait les trois missions de l'école identifiées préalablement dans le rapport Inchauspé, soit *instruire*, *socialiser* et *qualifier*. Suivant toujours les recommandations du rapport Inchauspé, la politique regroupait les matières scolaires en cinq grands domaines d'apprentissage³⁸⁴. La politique retenait également la

³⁸¹ Groupe de travail sur la réforme du curriculum. Ministère de l'éducation du Québec. *Réaffirmer l'école : rapport*. Québec : Gouvernement du Québec, 1997.

³⁸² Ministère de l'éducation du Québec. *L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative*. Québec : Gouvernement du Québec, 1997.

³⁸³ Ministère de l'éducation du Québec. *Prendre le virage du succès : plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec, 1997.

³⁸⁴ Ces cinq domaines sont les suivants : les langues; la technologie, les sciences et les mathématiques; l'univers social, les arts; le développement personnel.

recommandation du rapport Inchauspé à l'effet d'inclure dans le curriculum des compétences transversales, regroupées en quatre types³⁸⁵.

Comme le souligne Pierre St-Germain, la politique n'utilisait le concept de « compétence » que pour désigner ces compétences transversales, qui devaient être mobilisées dans l'ensemble des matières du programme à venir. À cette étape de l'élaboration de la réforme scolaire, il n'était pas précisé que les programmes des différentes matières scolaires allaient être, eux aussi, formulés dans le langage des compétences³⁸⁶.

Le plan d'action, qui fut dévoilé en même temps que la politique, était divisé en sept « lignes d'action ». Celles-ci reprenaient en bonne partie les recommandations formulées l'année précédente dans le rapport de la Commission des États généraux :

- intervenir dès la petite enfance;
- enseigner les matières essentielles;
- donner plus d'autonomie à l'école;
- soutenir l'école montréalaise;
- intensifier la réforme de la formation professionnelle et technique;
- consolider et rationaliser l'enseignement supérieur;
- donner un meilleur accès à la formation continue³⁸⁷.

Ce n'est qu'avec la publication du *Programme de formation de l'école québécoise* que le contenu de la réforme se précisa. Publié en 2001, le programme de formation préscolaire et primaire se divisait en trois parties : Le *Programme des*

³⁸⁵ Ces quatre types de compétences sont les suivants : les compétences intellectuelles; les compétences méthodologiques; les compétences liées aux attitudes et aux comportements; les compétences linguistiques

³⁸⁶ St-Germain, P. *Op.Cit.*, p.18

³⁸⁷ Ministère de l'éducation du Québec. *Prendre le virage du succès : plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation. Op.Cit.*

programmes, regroupait les compétences transversales et les domaines généraux de formation qui chapeautaient les diverses matières. Le *Programme d'éducation préscolaire*, très court, était articulé autour de quelques compétences. Finalement, le *Programme d'études du primaire*, formulé par compétences, présentait le contenu à enseigner pour chacune des matières, situées à l'intérieur de domaines d'apprentissage plus larges. En plus des neuf compétences transversales, cinq domaines généraux de formation, devant « servir de points d'ancrage au développement des compétences transversales et des compétences disciplinaires »³⁸⁸ complétaient le *Programme des programmes* :

- santé et bien-être;
- orientation et entrepreneuriat;
- environnement et consommation;
- médias;
- vivre-ensemble et citoyenneté³⁸⁹.

Le programme d'enseignement préscolaire et primaire, publié en 2001, fut suivi quelques années plus tard du programme secondaire, dont l'adoption s'effectua en deux temps : le programme de premier cycle, qui couvrait les deux premières années du secondaire, fut publié en 2004, alors que celui du deuxième cycle, destiné aux élèves de la troisième à la cinquième secondaire, parut en 2007. Par la suite, le nouveau programme d'éthique et culture religieuse, enseigné à tous les niveaux du primaire et du secondaire à l'exception de la troisième secondaire, fut ajouté en 2008 aux programmes de formation.

Après la parution de ces documents, la réforme fut mise en place de façon progressive. Lors de la rentrée scolaire de septembre 2000, les enfants du premier

³⁸⁸ Ministère de l'éducation du Québec. *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec, 2001, p.42

³⁸⁹ *Ibid.*, p.43

cycle du primaire furent les premiers à expérimenter la réforme scolaire à partir d'une version préliminaire du programme officiel publié l'année suivante³⁹⁰. Par la suite, à mesure que cette première cohorte avançait dans son parcours scolaire, la réforme suivait le même mouvement en s'implantant à un niveau scolaire supplémentaire chaque année³⁹¹. En juin 2010, les premiers finissants issus de la réforme obtenaient leur diplôme d'études secondaires³⁹².

2.2.2.4.2 Réforme des programmes et renouveau pédagogique

Les documents issus de la réforme et les événements qui ont marqué sa mise en application ont donné lieu à de multiples interprétations. Essentiellement, nous pouvons distinguer deux principales lectures divergentes, représentées respectivement par Paul Inchauspé et Clermont Gauthier. Pour le premier, la réforme consiste essentiellement en une révision du curriculum, alors que, pour le second, il s'agit plutôt d'une transformation radicale de la pédagogie.

Le président du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, Paul Inchauspé, l'a répété à plusieurs reprises dans ses interventions médiatiques ainsi que dans son livre intitulé *Lettres à un enseignant sur la réforme des programmes* : selon lui, la réforme scolaire, « c'est d'abord une réforme du curriculum et non, comme on la présente souvent, une réforme pédagogique »³⁹³. Si les changements apportés au

³⁹⁰ Ministère de l'éducation du Québec. *La réécriture du Programme de formation de l'école québécoise : Un programme clair, concis et précis*. Communiqué de Presse. En ligne : <http://www.mels.gouv.qc.ca/CPRESS/cprss2001/c010824.htm>.

³⁹¹ Un calendrier détaillé de l'implantation de la réforme scolaire peut être consulté à l'adresse suivante : http://www.mels.gouv.qc.ca/dgjf/dp/programme_de_formation/calendrier/calendrier.pdf

³⁹² Daoust-Boisvert, Amélie. « Génération réforme : Meilleurs ou pas, les finissants du secondaire? », *Le Devoir*, 14 juin 2010, p.A1

³⁹³ Inchauspé, Paul. *Pour l'école. Lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*, Montréal : Liber, 2007, p.81

curriculum « posent, comme conséquence, le problème de la ou des pédagogies »³⁹⁴, il s'agit selon lui d'un élément secondaire de la réforme. Inchauspé déplore que les médias aient fait mauvaise presse à la réforme en accordant une importance démesurée aux questions pédagogiques. Il aurait plutôt fallu insister sur l'objectif premier de la réforme, qui est selon lui « un effort d'adaptation de l'appareil de formation afin de répondre à des besoins nouveaux et corriger des lacunes qui paraissent évidentes »³⁹⁵ dans le contenu des cours enseignés au primaire et au secondaire.

Pour Clermont Gauthier, en revanche, la réforme scolaire a été détournée de ses objectifs premiers de rehaussement du curriculum pour devenir une réforme pédagogique. Le fait que le ministère utilise depuis 2005 l'expression *renouveau pédagogique*, plutôt que *réforme scolaire*, témoigne à son avis de ce changement d'orientation³⁹⁶. Gauthier affirme que ce virage était inévitable et qu'Inchauspé ne pouvait ignorer que la réforme du curriculum qu'il préconisait allait donner lieu à de profondes transformations pédagogiques³⁹⁷. Ces changements, souvent qualifiés de « passage du paradigme d'enseignement au paradigme d'apprentissage »³⁹⁸, trouvent leur origine dans certaines idées formulées dans le rapport Inchauspé, qui ont été retenues et approfondies par les réformateurs. Ces éléments, tirés du rapport Inchauspé, sont « l'accent mis sur la différenciation pédagogique, l'importance accordée à l'évaluation en cours d'apprentissage et la volonté d'assurer le

³⁹⁴ *Ibid.*, p.16

³⁹⁵ *Ibid.*, p.85

³⁹⁶ Cerqua, A. et C. Gauthier. *Op.Cit.*, p.45

³⁹⁷ Gauthier, C. « Paul Inchauspé ou fonder la réforme dans un retour à la tradition », *Op.Cit.*, p.113

³⁹⁸ Cerqua, A. et C. Gauthier. *Op.Cit.*, p.31

développement des compétences générales et disciplinaires chez les élèves »³⁹⁹. Par un « mécanisme de focalisation et de renforcement »⁴⁰⁰ de ces éléments secondaires du rapport Inchauspé, la réforme scolaire est ainsi devenue un « renouveau pédagogique » fondé sur deux éléments-clés : l'approche par compétences et le constructivisme.

L'adoption de l'approche par compétences (APC) représente un changement pédagogique important. Tout comme Gauthier, nous considérons que le changement curriculaire, qui consiste à diviser l'ensemble des contenus des programmes primaire et secondaire en compétences, et de ne conserver que les savoirs qui peuvent être mis au service de ces compétences, entraîne inévitablement des changements sur le plan pédagogique. Bien plus qu'un mode de présentation du curriculum, l'approche par compétences suppose une certaine façon d'enseigner. Nous avons déjà souligné, en parlant des États-Unis, que l'approche par compétences y était née dans le monde de l'industrie. Cela fait craindre à certains que l'APC ne soit une stratégie économique pour mettre l'école au service de l'industrie. Si ce risque n'est pas à écarter, il importe de souligner que l'APC, telle que pratiquée au Québec, n'est pas identique à sa version états-unienne. Comme le souligne Gérard Boutin, l'APC est un « amalgame paradigmatique », ce qui fait en sorte que « le sens donné au mot compétence(s) varie s'il est employé par les tenants de telle ou telle école de pensée »⁴⁰¹. Au Québec, le ministère définit une compétence comme étant « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources »⁴⁰². Les

³⁹⁹ Cerqua, Anthony et Clermont Gauthier. *Esprit, es-tu là? Une analyse du discours de la réforme de l'éducation au Québec*. Québec : les Presses de l'Université Laval, 2010, p.31

⁴⁰⁰ *Ibid.*

⁴⁰¹ Boutin, G. « L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique ». *Op.Cit.*, p.26

⁴⁰² Ministère de l'éducation du Québec. *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, enseignement primaire*. *Op.Cit.*, p.4

défenseurs de l'APC au Québec soulignent également qu'une compétence doit être « évolutive, complexe, interactive, adaptable et dynamique, globale et intégrative »⁴⁰³. On insiste ainsi sur le fait que les élèves doivent être actifs, qu'ils doivent puiser dans leurs ressources pour mettre en pratique leurs compétences dans des situations complexes. Pour mieux comprendre ce que cela implique, il importe de considérer l'autre élément-clé du renouveau pédagogique, soit le constructivisme.

Pour ses défenseurs, le principe de base du constructivisme est l'idée selon laquelle « apprendre est une activité du sujet, on ne peut pas apprendre à la place de quelqu'un, on ne peut que favoriser son activité »⁴⁰⁴. Autrement dit, « les connaissances ne sont en général pas directement transmissibles du professeur à l'élève. Elles sont "construites" par celui qui apprend »⁴⁰⁵. Une des variantes du constructivisme, à laquelle font souvent référence les documents sur la réforme, est le socioconstructivisme, qui insiste sur « l'importance des interactions sociales dans la construction »⁴⁰⁶ des connaissances par les élèves. Lev Vygotsky, considéré comme le père du socioconstructivisme, considérait que « les élèves apprennent mieux dans l'interaction sociale »⁴⁰⁷ et que « l'apprentissage doit être socialement et non seulement individuellement significatif »⁴⁰⁸. Toutefois, le constructivisme et le

⁴⁰³ Cerqua, A. et C. Gauthier. *Esprit, es-tu là? Une analyse du discours de la réforme de l'éducation au Québec. Op.Cit.*, p.48

⁴⁰⁴ Perrenoud, Philippe. « Constructivisme : confusion et mauvaise foi », *Enjeux pédagogiques*, no10, novembre 2008, p.13

⁴⁰⁵ Develay, Michel. « Pédagogie socioconstructiviste, idéologie, scientificité et auto-analyse », *Enjeux pédagogiques*, no10, novembre 2008, p.11

⁴⁰⁶ *Ibid.*

⁴⁰⁷ Legendre, Marie-Françoise. « Lev Vygotsky et le socioconstructivisme en éducation », dans Gauthier, C. et M. Tardif (dir.). *Op.Cit.*, p.369

⁴⁰⁸ *Ibid.*, p.364

socioconstructivisme s'inscrivent tous deux dans le « paradigme constructiviste »⁴⁰⁹, selon lequel l'élève est le constructeur de ses propres connaissances. Ce principe était déjà celui de l'école active préconisée notamment par Rousseau, Dewey et Piaget.

Normand Baillargeon souligne que le constructivisme pédagogique, tel qu'il a été développé par les théoriciens qui ont inspiré la réforme québécoise, s'inscrit plus largement dans une épistémologie générale. Dans sa version la plus radicale, développée par Ernst Von Glasersfeld, le constructivisme postule qu'il est impossible de produire une connaissance qui corresponde à une réalité objective, que toute connaissance est une construction élaborée par le sujet pensant, que la « vérité » n'existe pas et qu'il faudrait plutôt parler de « viabilité »⁴¹⁰ des connaissances. L'enseignant qui adhère à cette épistémologie ne peut donc pas « justifier ce qu'il enseigne en prétendant que cela est vrai »⁴¹¹, puisqu'il est impossible de connaître la vérité, de confronter son savoir à un « réel » dont on ne peut même pas prouver l'existence. De plus, si le savoir est construit par chacun, il ne peut pas être transféré d'une personne à une autre. En conséquence, non seulement l'enseignant ne peut pas prétendre transmettre un savoir vrai, mais il ne peut même pas espérer transmettre quelque savoir que ce soit, puisque chaque élève produit une construction qui lui est propre à partir des informations qui lui sont fournies. L'enseignant doit donc placer l'élève dans des situations qui lui permettront de construire lui-même des connaissances, et se contenter de l'accompagner, de l'encourager dans ses démarches. Il en résulte une transformation radicale de son rôle : « de transmetteur de savoirs, il

⁴⁰⁹ *Ibid.*, p.367

⁴¹⁰ Von Glasersfeld, Ernst. « Questions et réponses au sujet du constructivisme radical », dans Jonnaert, Philippe et Domenico Masciotra (dir.). *Constructivisme : choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld*. Québec : les Presses de l'Université du Québec, 2004, p.300

⁴¹¹ *Ibid.*, p.310

devient un guide qui accompagne l'élève dans la construction des connaissances »⁴¹². C'est cette idée que recouvre la formule devenue célèbre selon laquelle il faudrait passer du paradigme de « l'enseignement » à celui de « l'apprentissage » : permettre à l'élève d'apprendre par lui-même, mais sans lui enseigner directement.

L'APC est donc pratiquée au Québec dans sa version constructiviste, qui se distingue de la version béhavioriste plus en vogue aux États-Unis⁴¹³. S'il n'y a pas d'adéquation nécessaire entre APC et constructivisme, la réforme québécoise propose une synthèse cohérente de ces deux approches pédagogiques. Comme le souligne Legendre, l'APC est beaucoup plus « compatible » avec le paradigme constructiviste que l'enseignement traditionnel fondé sur la transmission de connaissances⁴¹⁴, puisque le constructivisme ne croit pas qu'une telle transmission soit possible. Pour construire activement sa connaissance, l'élève ne doit plus se contenter de recevoir et de retenir de l'information. La construction de son propre savoir implique un rôle actif de la part de l'élève qui apprend au moyen d'« activités », de « projets ». Quant à l'enseignant qui s'adresse à ses élèves, il ne doit plus leur apprendre un savoir commun, il doit simplement « construire » des « situations » avec lesquelles l'ensemble de la classe devra composer, mais dans lesquelles chaque enfant développera ses compétences en abordant à sa façon le problème posé⁴¹⁵. Tous les élèves n'auront donc pas appris la même chose au terme de l'exercice, puisque chacun aura construit son propre savoir à partir de la mise en situation initiale. Ce

⁴¹² M'Batika, Armand. « Introduction » dans Jonnaert, Philippe et Armand M'Batika (dir.). *Les réformes curriculaires : regards croisés*. Québec : les Presses de l'Université du Québec, 2004, p.4

⁴¹³ Boutin, G. « L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique ». *Op.Cit.*, p.26

⁴¹⁴ Legendre, Marie-Françoise. « Cognitivism et socioconstructivisme : des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation », dans Jonnaert, P. et A. M'Batika (dir.). *Op.Cit.*, p.27

⁴¹⁵ Jonnaert, Philippe. « Une compétence peut-elle être décontextualisée? » dans Jonnaert, P. et A. M'Batika (dir.). *Op.Cit.*, p.73

nouveau rôle de l'enseignant se traduit par un changement de vocabulaire pour désigner ce qui se passe en classe : autrefois, on y donnait des cours; depuis la réforme, on y construit des « situations d'apprentissage ».

Certains opposants à la réforme scolaire québécoise ont offert des critiques du paradigme constructiviste et de ses applications pédagogiques. Bissonnette, Richard et Gauthier affirment que la psychologie cognitive infirme les thèses constructivistes sur le mode d'acquisition des connaissances, puisque les apprentissages scolaires, au contraire des apprentissages naturels, s'acquerraient mieux par transmission directe que par auto-apprentissage⁴¹⁶. Tout comme Normand Baillargeon, ils soulignent également que des études expérimentales, telles que le projet Follow Through aux États-Unis, auraient démontré la plus grande efficacité des méthodes traditionnelles d'enseignement, et ce, tant pour les enfants les plus doués que pour les élèves en difficulté⁴¹⁷. Ces points de vue, bien qu'ils ne fassent pas l'unanimité dans leur domaine, nous indiquent toutefois que le nouveau discours pédagogique, qui prétend à la vérité, est contesté au sein même des sciences de l'éducation.

À la lumière de ces données, Baillargeon pose une question essentielle pour notre propos : comment un paradigme épistémologique dont la supériorité n'a pas été démontrée a-t-il pu s'imposer comme cadre de référence de la récente réforme scolaire au Québec?⁴¹⁸ Selon lui, si l'on ne peut pas invoquer la supériorité intrinsèque des nouvelles méthodes pour justifier leur implantation, il faut chercher

⁴¹⁶ Bissonnette, Steve, Mario Richard et Clermont Gauthier. *Échec scolaire et réforme éducative : quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Québec : les Presses de l'Université Laval, 2005, p.78

⁴¹⁷ *Ibid.*, p.24-35

Baillargeon, Normand. *Contre la réforme : la dérive idéologique du système d'éducation québécois*. Montréal : les Presses de l'Université de Montréal, 2009, p.37

⁴¹⁸ *Ibid.*, p.66

ailleurs les raisons de leur succès. Baillargeon soutient que les promoteurs du constructivisme y ont adhéré pour des raisons idéologiques, parce qu'ils y voyaient une pédagogie « progressiste », par rapport aux méthodes d'enseignement traditionnelles⁴¹⁹. Dans un même ordre d'idées, nous soulevons l'hypothèse que l'APC et le constructivisme, ainsi que plusieurs autres innovations pédagogiques, ont pu s'imposer en raison de leur convergence idéologique avec les principes fondateurs de la société des identités. Dans les prochaines sections, nous montrerons les convergences entre les transformations de la communauté politique et celles de l'école québécoise, en reprenant les deux idées maîtresse de notre premier chapitre : la diversité et l'individualisme.

2.3 Une école de la diversité

Comme d'autres institutions, l'école est de plus en plus appelée à « tenir compte » de la diversité, c'est-à-dire à modifier ses pratiques pour les adapter aux particularismes identitaires des minorités. L'explication la plus fréquemment invoquée pour justifier cette nouvelle sensibilité de l'école à la diversité se veut empirique : la diversification de la population étudiante, causée par l'immigration mais aussi par la démocratisation de l'accès à l'éducation et par son corolaire, la massification scolaire, impliquerait nécessairement l'obligation pour l'école de prendre acte de l'hétérogénéité des élèves et d'adapter son mode de fonctionnement en conséquence. Cette justification apparaît toutefois insuffisante du point de vue de la sociologie politique. En situant les transformations de l'école parmi les grands bouleversements de la communauté politique, nous pouvons voir que les nouvelles « exigences » qui se posent à l'école découlent en fait des nouvelles sensibilités propres à la société des identités. La chronologie de la prise en compte de la diversité

⁴¹⁹ *Ibid.*, p.107

en milieu scolaire retracée par Marie McAndrew en témoigne. L'évolution des approches et des pratiques n'est pas à la remorque de changements démographiques, dont on se contenterait de prendre acte. Elle suit au contraire les courants idéologiques dominants.

La première phase distinguée par McAndrew correspond à l'introduction des premières mesures d'intégration des immigrants à la majorité francophone, dont la plus importante est l'obligation de fréquenter l'école publique de langue française imposée avec la loi 101, adoptée en 1977. Cette mesure s'accompagne de l'introduction des premières classes d'accueil et de francisation⁴²⁰. À cette époque, tenir compte de la diversité signifiait donc accompagner les minorités dans leur intégration à la majorité, mettre en place des mesures transitoires pour permettre aux enfants immigrants de combler leurs lacunes linguistiques avant d'intégrer une classe régulière qui, elle, n'était pas tenue d'assurer un enseignement différencié, adapté à la situation particulière de ces élèves. Conformément aux idées politiques dominantes de l'époque, les « exigences » de la diversité de la population scolaire étaient alors comprises comme des obligations qui incombaient aux milieux scolaires d'assurer l'intégration des élèves minoritaires à la majorité francophone, plutôt qu'à la minorité anglophone dont la force d'attraction devait être contrée.

La deuxième phase, qui s'est déroulée au cours des années quatre-vingt, est celle du « multiculturalisme additif », qui consiste à offrir des services spécifiques aux minorités sans toutefois modifier le curriculum commun⁴²¹. Alors que, dans la phase précédente, l'ensemble des mesures mises en place visaient à adapter l'élève minoritaire au système scolaire majoritaire, la deuxième phase, tout en maintenant ces services, initie un mouvement inverse. Il s'agit alors d'offrir aux minoritaires la

⁴²⁰ McAndrew, M. *Immigration et diversité à l'école : le débat québécois dans une perspective comparative. Op.Cit.*, p.14

⁴²¹ *Ibid.*, p.15

possibilité de développer leur identité particulière à l'école par l'entremise de services favorisant l'expression de leur spécificité culturelle et la pratique de leur langue d'origine. Dans cette optique, l'apprentissage de la langue et de la culture majoritaires ne doivent plus participer à l'acculturation des élèves minoritaires, mais bien constituer des ajouts à leur bagage, des cordes supplémentaires à leur arc, qui ne doivent en aucun cas être développées au détriment de leur culture d'origine. Il s'agit finalement de respecter la culture de chaque élève, de valoriser les spécificités de chacun, tout en s'assurant que cette diversité se double d'une maîtrise par tous de la langue d'enseignement.

La troisième phase, celle de « l'adaptation systémique au pluralisme » consiste à modifier l'ensemble des pratiques éducatives pour qu'elles cessent de « refléter les *a priori* d'une culture majoritaire »⁴²². À partir de ce moment, on ne se contente plus d'ajouter des services particuliers destinés aux élèves minoritaires, on cherche plutôt à transformer l'ensemble des pratiques institutionnelles pour qu'elles soient toutes adaptées à la diversité de la population étudiante. Selon Fernand Ouellet, cette nouvelle phase s'est concrétisée avec l'adoption de la politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle en 1998⁴²³, qui consacre l'obligation de mettre en place une « pédagogie différenciée » en fonction des identités diverses des élèves⁴²⁴. À l'instar de Bourdieu et Passeron, qui dénonçaient le fait que l'école transmettait la culture de la classe sociale dominante, les initiateurs de cette troisième phase d'adaptation à la diversité déplorent le fait que l'école transmette la culture du groupe ethnoculturel majoritaire. L'école se voit ainsi retirer sa fonction de

⁴²² *Ibid.*, p.110

⁴²³ Ouellet, Fernand. *Les défis du pluralisme en éducation : Essais sur la formation interculturelle*. Québec : les Presses de l'Université Laval, 2002, p.133

⁴²⁴ *Idem.* « L'éducation en situation pluraliste : jalons pour un enrichissement du contenu de la formation des maîtres », dans Ouellet, Fernand et Michel Pagé (dir.). *Pluriethnicité, éducation et société : construire un espace commun*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture, 1991, p.261

transmission d'une culture commune, considérée dorénavant comme l'imposition injuste d'une culture majoritaire aux élèves issus de minorités culturelles. Ce n'est qu'à partir de cette troisième phase que l'école entre de plein pied dans la société des identités. Dans ce nouveau cadre idéologique devant orienter l'ensemble des pratiques éducatives, la diversité est envisagée à la fois comme une caractéristique du milieu scolaire qui commande des accommodements, une valeur à inculquer aux élèves, une réalité à laquelle il faut les préparer et un motif justifiant la dénationalisation de l'enseignement.

2.3.1 L'accommodement de la diversité scolaire

Avant même de modifier les contenus enseignés et les pratiques éducatives s'adressant à l'ensemble des élèves, tenir compte de la diversité scolaire consiste à accommoder les pratiques culturelles et religieuses des élèves minoritaires. En ce sens, la prise en compte de la diversité à l'école est semblable à celle qui s'effectue dans les autres institutions publiques soumises à l'obligation d'accommodement, notamment dans le secteur de la santé et des services sociaux. Pierre Bosset énumère une série de « normes ou pratiques » pouvant faire l'objet d'un accommodement en milieu scolaire :

- l'admission des élèves;
- la grille d'évaluation d'un cours;
- la prise de congés pour des motifs religieux;
- le code vestimentaire;
- l'accès aux locaux
- les documents exigés pour l'inscription dans un programme⁴²⁵.

⁴²⁵ Bosset, Pierre. « Les pratiques d'accommodement en éducation au Québec », dans Toussaint, Pierre (dir.). *Op.Cit.*, p.68-69

Un sondage mené auprès de l'ensemble des directeurs d'écoles du Québec a révélé que plus de 25 % d'entre eux avaient adopté des mesures d'adaptation de leurs pratiques à la diversité des élèves, ce qui n'est pas négligeable si l'on tient compte du fait que la population étudiante de plusieurs régions du Québec est relativement homogène. À partir des résultats de ce sondage, McAndrew fournit des exemples plus précis d'accommodements consentis aux élèves des écoles québécoises. Parmi « plus de 1 000 exemples de pratiques réussies » identifiées par les directeurs, McAndrew mentionne des accommodements linguistiques, comme « la traduction du code de vie en plusieurs langues »⁴²⁶, ainsi que des accommodements religieux comme le fait qu'« on souligne certaines fêtes, on tient compte du ramadan en adaptant aux cas pas cas les travaux scolaires demandés, ou encore on permet à l'ensemble des élèves d'utiliser un local pour se recueillir, sans en attribuer un à chaque groupe religieux »⁴²⁷. Fernand Ouellet souligne que les écoles n'ont pas eu le choix de s'adapter : lorsque près de la moitié des élèves s'absentaient pour un congé religieux, même si celui-ci n'était pas prévu au calendrier scolaire, les écoles se devaient de réagir. Certains établissements ont choisi de tenir leurs journées pédagogiques lors de ces fêtes religieuses, d'autres ont maintenu ces journées de classe, tout en évitant de tenir des examens en l'absence de tous ces enfants⁴²⁸.

Étant donné tous ces accommodements demandés et consentis dans les écoles québécoises, la question scolaire occupa une place importante dans le débat public sur les accommodements raisonnables, qui a été particulièrement vif au Québec de 2006 à 2008. Le jugement de la Cour Suprême dans l'affaire Multani sur le port du kirpan à l'école est d'ailleurs considéré par plusieurs comme l'élément déclencheur de cette

⁴²⁶ McAndrew, Marie. *Les majorités fragiles et l'éducation*, Montréal : les Presses de l'Université de Montréal, 2010, p.199

⁴²⁷ *Ibid.*

⁴²⁸ Ouellet, Fernand. « Au Québec, les écoles primaires et secondaires "déconfessionnalisées" sont-elles laïques? ». dans Toussaint, P. (dir.). *Op.Cit.*, p.194

crise. Quelques semaines après que la Cour Suprême ait rendu son jugement dans cette affaire, la Commission des droits de la personne du Québec attirait l'attention médiatique sur une autre institution scolaire, en demandant à l'École de technologie supérieure (ÉTS) de fournir un local de prière à ses étudiants. Quelques mois plus tard, une école souleva la polémique en consentant à ce que des élèves musulmanes soient exemptées du cours de natation et puissent passer leur examen à l'abri des regards masculins. Ces cas, qui furent médiatisés au tout début de la crise des accommodements, en 2006, contribuèrent à braquer les projecteurs sur l'école. Pour cette raison, avant même la mise sur pied de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement liées aux différences culturelles (Commission Bouchard-Taylor), le gouvernement créa d'abord un comité consacré spécifiquement à la question des accommodements en milieu scolaire.

Le comité, présidé par Bergman Fleury, avait pour mandat « d'analyser les enjeux de l'école québécoise et de formuler des recommandations touchant la gestion de la diversité dans les réseaux de l'éducation, dont font partie les questions de l'intégration et de l'accommodement raisonnable »⁴²⁹. Son rapport fut déposé en novembre 2007, avant celui de la Commission Bouchard-Taylor. Après avoir dressé un portrait de la situation en matière de diversité scolaire et de prise en compte institutionnelle de cette diversité, le Comité Fleury proposait deux grandes orientations, dont découlent une série de recommandations :

- orientation 1 : Partager des repères communs relativement à l'accommodement raisonnable et à la prise en compte de la diversité;
- orientation 2 : Soutenir les commissions scolaires et les écoles en matière d'accommodement raisonnable et de prise en compte de la diversité afin de favoriser le vivre-ensemble⁴³⁰.

⁴²⁹ Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. *Une école québécoise inclusive : dialogue, valeurs et repères communs*. Québec : Gouvernement du Québec, novembre 2007, p.2.

⁴³⁰ *Ibid.*, p.31

Nous reviendrons sur ce document dans notre analyse. Pour l'instant, soulignons simplement que l'école a occupé une place de choix dans le débat public sur les accommodements raisonnables, que l'élément déclencheur de la controverse est un jugement de la Cour suprême opposant un élève à une commission scolaire, et qu'avec le rapport Bouchard-Taylor, qui portait sur l'ensemble des accommodements accordés au Québec, le seul autre comité gouvernemental ayant étudié la question des accommodements a porté précisément sur le milieu scolaire.

2.3.2 La diversité comme réalité à laquelle préparer les élèves

Bien qu'ils aient suscité des réactions particulièrement vives de la part du public, les accommodements accordés en milieu scolaire sont assez semblables à ceux que l'on retrouve dans les autres institutions publiques, et même dans les entreprises. Par exemple, les demandes liées au code vestimentaire, aux congés religieux et aux interdits alimentaires se posent dans plusieurs milieux de travail. En ce sens, les accommodements ne constituent pas une dimension spécifiquement scolaire de la prise en compte de la diversité. D'autres mesures sont toutefois particulières à l'institution scolaire. C'est le cas de celles qui visent à préparer les élèves à évoluer dans un contexte de diversité. Depuis plusieurs années, l'école québécoise se voit en effet accorder la mission de préparer les élèves à composer avec la diversité et à en tirer profit. Pour Pierre Toussaint, l'école doit amener les élèves à « vivre dans une société pluraliste plus large que leur famille ou leur milieu immédiat, à en apprécier la richesse et à en connaître les défis pour mieux les surmonter »⁴³¹. Cette intention pédagogique repose sur la conviction que « la diversité est une

⁴³¹ Toussaint, Pierre. « Portrait de la diversité de l'école québécoise, en contexte du vivre-ensemble ». dans Toussaint, P. (dir.). *Op.Cit.*, p.43

richesse, mais elle doit être apprise pour être vécue de façon efficace »⁴³², le rôle de l'école étant de soutenir l'élève dans cet apprentissage.

L'approche par compétences est particulièrement mise à profit pour favoriser cet apprentissage de la part des élèves, puisque vivre et travailler en contexte de diversité implique le développement de certaines « compétences » jugées nécessaires pour se tailler une place dans le monde d'aujourd'hui. Ainsi, la diversité apparaît non seulement comme une richesse, mais comme une réalité incontournable dont chacun doit apprendre à tirer profit. C'est ce que Vertovec et Cohen ont appelé le « cosmopolitisme comme compétence », développé selon eux par l'éducation multiculturelle, qui cherche à doter les élèves des outils nécessaires pour réussir dans un monde de plus en plus diversifié⁴³³. Dans cette optique, l'objectif de l'école est de préparer les élèves, immigrants comme natifs, à « participer pleinement et efficacement à une société multiculturelle »⁴³⁴, en développant chez eux des attitudes, des habiletés, des savoir-faire, bref, un « capital social »⁴³⁵ qui leur permettra de tirer leur épingle du jeu dans un contexte de mondialisation économique, d'intensification des flux migratoires et de diversification interne des sociétés.

Avec la réforme, la restructuration des programmes scolaires autour des compétences facilitait l'introduction de cette nouvelle « exigence » dans le curriculum. S'appuyant sur des documents ministériels présentant les orientations de la réforme, Gérard-Raymond Roy constate effectivement que l'objectif de

⁴³² Toussaint, Pierre. « Conclusion générale ». dans Toussaint, P. (dir.). *Op.Cit.*, 2010, p.346

⁴³³ Vertovec, Steven et Robin Cohen. « Introduction: Conceiving Cosmopolitanism », dans Vertovec, Steven et Robin Cohen (dir.). *Conceiving Cosmopolitanism: Theory, Context, and Practice*. New York : Oxford University Press, 2002, p.13

⁴³⁴ Ghosh, Ratna. « L'éducation des maîtres pour une société multiculturelle », dans Ouellet, F. et M. Pagé (dir.). *Op.Cit.*, p.210

⁴³⁵ Voyer, Jean-Pierre. « La diversité sans la division : un rôle pour le capital social? », *Diversité canadienne / Canadian Diversity*, vol.1, no3, printemps 2003, p.70

socialisation qui traverse l'ensemble de ces documents consiste à fournir aux élèves une formation visant à leur permettre de « s'insérer plus facilement dans la société polyvalente et multiculturelle actuelle »⁴³⁶. On prépare ainsi les élèves à vivre dans un espace mondialisé, diversifié et en changement constant. Puisque les élèves vivent maintenant à l'« ère planétaire »⁴³⁷, l'école se voit accorder la responsabilité de préparer les élèves à tirer leur épingle du jeu dans le village global.

Le développement du plurilinguisme est l'une des dimensions les plus importantes de cette compétence en matière de diversité. De nombreux parents espèrent que leur enfant pourra mieux réussir sur le plan professionnel s'il maîtrise plusieurs langues⁴³⁸. La modification du curriculum en juillet 2006 pour ajouter l'anglais, langue seconde, dès le premier cycle du primaire a été présentée par ses défenseurs comme « une nécessité pour le progrès individuel et collectif des Québécois » qui devrait leur permettre de « particip[er] pleinement à l'espace économique et culturel nord-américain »⁴³⁹. Dans le même esprit, le programme ÉLODiL (Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique) vise à faire en sorte que les élèves « perçoivent leur bi/pluralisme comme des compétences plurilingues appréciables »⁴⁴⁰. Le plurilinguisme est ainsi appréhendé avant tout de

⁴³⁶ Roy, Gérard-Raymond. « L'enseignement du français au fil des réformes et des programmes d'études », dans Gauthier, Clermont et Diane St-Jacques (dir.). *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Québec : les Presses de l'Université Laval, 2002, p.88

⁴³⁷ Monreal, Maria Luisa. Dans Gosselin, G. et C. Lessard (dir.). *Op.Cit.*, p.348

⁴³⁸ McAndrew, M. *Immigration et diversité à l'école : le débat québécois dans une perspective comparative*. *Op.Cit.*, p.58

⁴³⁹ Marcoux, Yvon. « L'anglais dès la première année, pourquoi pas? », *Le Devoir*, 24 janvier 2003, p.A9

⁴⁴⁰ Armand, Françoise, Diane Dagenais et Laura Nicollin. « La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue », *Éducation et francophonie*, vol. 36, no1, 2008, p. 50

manière instrumentale, comme un « ensemble de ressources symboliques »⁴⁴¹ dont les élèves ont besoin pour affronter le monde d'aujourd'hui.

Cette préparation à vivre en contexte de diversité croissante s'accompagne d'une préparation à affronter le changement. Amener les enfants à s'adapter à des contextes variés, à des cultures diverses, c'est aussi leur apprendre à composer avec les changements, les brassages culturels. On insiste donc « sur le fait que nos sociétés sont en constante transformation et qu'il faut par conséquent outiller ce citoyen pour qu'il assume sa place dans cette société en mouvement »⁴⁴². Dans les différents contextes nationaux où elle a été implantée, l'APC aurait été intégrée « avec la même justification : permettre à l'élève de s'adapter à un monde nouveau et en perpétuel changement »⁴⁴³. Les initiateurs de la réforme québécoise considèrent en effet que celle-ci était essentielle pour développer chez les élèves la « capacité de s'adapter au fur et à mesure que la société change »⁴⁴⁴ et ainsi les préparer pour le « monde à venir »⁴⁴⁵, pour « le vingt-et-unième siècle »⁴⁴⁶. Selon les plus fervents défenseurs de l'APC, à la vitesse à laquelle le monde change, les connaissances deviennent trop rapidement désuètes, alors que les compétences peuvent au contraire être mobilisées dans des contextes changeants. Le rôle le plus important dévolu à l'école devient alors d'apprendre aux enfants à s'adapter aux différentes situations qu'ils rencontreront tout au long de leur parcours professionnel. Les défenseurs de la

⁴⁴¹ Heller, Monica. « Repenser le plurilinguisme : langue, postnationalisme et la nouvelle économie mondialisée », *Diversité urbaine*, no.1, 2008, p.173

⁴⁴² Lacroix, André. « Éduquer à la citoyenneté et contribuer à la formation du jugement moral », dans Jutras, France (dir.). *L'éducation à la citoyenneté : enjeux socioéducatifs et pédagogiques*, Québec : les Presses de l'Université Laval, 2010, p.107

⁴⁴³ Del Rey, A. *Op.Cit.*, p.12

⁴⁴⁴ Marois, Pauline. dans Gosselin, G. et C. Lessard (dir.). *Op.Cit.*, p.163

⁴⁴⁵ Inchauspé, Paul. dans Gosselin, G. et C. Lessard (dir.). *Op.Cit.*, p.293

⁴⁴⁶ *Idem.* *Pour l'école : lettres à un enseignant sur le réforme des programmes.* *Op.Cit.*, p.30

réforme présentent donc celle-ci comme « un vecteur de démocratisation et d'adaptation à une réalité changeante »⁴⁴⁷ qui permettra aux élèves de « s'adapter à ce monde en changement »⁴⁴⁸. L'école doit les préparer au changement perpétuel, que Pierre-André Taguieff appelle le « bougisme »⁴⁴⁹. Pour Jean-Pierre LeGoff, cette conception du rôle de l'école est particulièrement inquiétante en ce qui a trait au rapport que ces élèves entretiendront avec leur culture : « la logique des compétences et ses outils d'évaluation érodent les finalités spécifiques de l'école dans un sens étroitement adaptatif et favorisent le développement d'un rapport utilitariste à la culture »⁴⁵⁰. Avec l'APC, la culture, ou plus exactement les cultures sont considérées avant tout comme des outils à manipuler pour se tailler une place dans les marchés mondialisés.

2.3.3 L'école du vivre-ensemble

La diversité étant une valeur en soi dans la société des identités, l'État québécois se doit d'« éduquer et sensibiliser » la population à cette valeur au moyen de campagnes de sensibilisation s'adressant à l'ensemble des citoyens, mais surtout par l'entremise de l'école, qui est appelée à jouer un « rôle privilégié »⁴⁵¹ dans l'éducation des jeunes générations à la diversité. Selon Gérard Bouchard, des efforts importants ont été consentis au cours des dernières années pour « implanter le

⁴⁴⁷ Collectif. *Manifeste pour une école compétente*. Québec : les Presses de l'Université du Québec, 2011, p.12

⁴⁴⁸ *Ibid.*, p.86

⁴⁴⁹ Taguieff, Pierre-André. *Résister au « bougisme » : démocratie forte contre mondialisation technomarchande*. Paris : Mille et une nuits, 2001.

⁴⁵⁰ LeGoff, Jean-Pierre. *La barbarie douce : la modernisation aveugle des entreprises et de l'école*. Paris : La découverte, 1999, p.44

⁴⁵¹ Ministère de l'immigration et des communautés culturelles. *La diversité : une valeur ajoutée*. Op.Cit., p.28

pluralisme »⁴⁵² dans les écoles. Il s'agit d'ailleurs, selon lui, « d'une des réalisations les plus remarquables de l'interculturalisme québécois »⁴⁵³.

Dans cette optique, l'école doit assurer la « mise en valeur » de l'apport des diverses cultures à la société québécoise et canadienne⁴⁵⁴. L'enseignement doit constamment faire appel à des références culturelles diversifiées⁴⁵⁵, évitant ainsi de transmettre d'abord la culture majoritaire ou de présenter cette culture comme étant plus « québécoise » que les autres. Ce souci de mise en valeur passe notamment par la représentation de la diversité dans le matériel didactique, qui doit comporter obligatoirement une certaine proportion de personnages appartenant à des groupes minoritaires ciblés tout en évitant les stéréotypes sur les groupes en question⁴⁵⁶. L'objectif d'une telle directive, mise en place depuis 1983, est d'offrir aux élèves une représentation du Québec comme société fondamentalement diverse, sans culture commune, mais riche de la pluralité des cultures qui s'y rencontrent.

La récente réforme de l'éducation a donné un élan supplémentaire à ceux qui souhaitent voir l'école jouer un rôle actif dans la promotion de la diversité comme valeur, puisqu'elle a fait de la promotion de valeurs une des missions de l'école québécoise. Alors que l'école d'autrefois accordait la priorité à l'instruction et limitait son rôle d'agent de socialisation à la transmission de la culture nationale et, plus

⁴⁵² Bouchard, G. *L'interculturalisme: un point de vue québécois. Op.Cit.*, p.234

⁴⁵³ *Ibid.*, p.167

⁴⁵⁴ McAndrew, M. *Immigration et diversité à l'école: le débat québécois dans une perspective comparative. Op.Cit.*, p.126

⁴⁵⁵ Lucier, Pierre. « Le programme Éthique et culture religieuse : éléments d'analyse praxéologique », dans Béland, Jean-Pierre et Pierre Lebuis (dir.) *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse*, Québec : les Presses de l'Université Laval, 2008, p.34

⁴⁵⁶ Folco, Raymonde. « La valorisation du pluralisme culturel dans le matériel didactique au Québec : état de la situation et propositions de pistes pour les auteurs et les éditeurs », dans Ouellet, F. et M. Pagé (dir.). *Op.Cit.*, p.472

largement, de l'héritage de la civilisation occidentale, la réforme pose la socialisation comme étant l'une des trois missions fondamentales de l'école et associe cette mission à la promotion de valeurs. S'il est incontestable que l'école d'autrefois était aussi porteuse de valeurs, le changement opéré par la réforme n'en est pas moins important : les valeurs deviennent inscrites au programme, ce qui oblige les écoles à mettre en œuvre des actions concrètes en faveur de leur transmission.

La promotion de valeurs est également encouragée par les changements structurels apportés par la réforme. Aux disciplines scolaires s'ajoutent les « domaines d'expérience » transversaux, tels que « vivre-ensemble et citoyenneté ». L'expression *vivre-ensemble*, avec ou sans trait d'union, souvent entre guillemets ou en italique, est d'ailleurs récurrente dans les travaux universitaires sur la diversité en milieu scolaire. Si l'on souligne souvent que l'école doit amener les enfants à considérer la diversité « comme une richesse des sociétés démocratiques »⁴⁵⁷, la formule la plus fréquente consiste à affirmer que l'école doit contribuer au « bien vivre-ensemble »⁴⁵⁸, ou encore au « mieux vivre-ensemble »⁴⁵⁹. Cette expression n'est pas propre au Québec. Elle se trouvait déjà dans le rapport Delors, qui faisait du fait d'*apprendre à vivre ensemble* l'un des quatre piliers de l'éducation. L'analyse comparative des cas belge, catalan, irlandais et québécois effectuée par McAndrew permet également de constater que plusieurs systèmes scolaires ont placé le *vivre-ensemble* au cœur de leur mission⁴⁶⁰.

⁴⁵⁷ Estivalèzes, Mireille. « Former à la culture religieuse : De quelques défis et difficultés », dans Cherblanc, Jacques et Dany Rondeau (dir.) *La formation à l'éthique et à la culture religieuse : un modèle d'implantation de programme*. Québec : les Presses de l'Université Laval, 2010, p.162

⁴⁵⁸ Toussaint, Pierre. « Conclusion générale », *Op.Cit.*, p.345

⁴⁵⁹ *Idem.* « Introduction ». dans Toussaint, P. (dir.). *Op.Cit.*, p.2

⁴⁶⁰ McAndrew, M. *Les majorités fragiles et l'éducation*, *Op.Cit.*

Selon André Duhamel, la diffusion rapide de l'expression *vivre-ensemble* témoigne d'une « transformation de la citoyenneté et du politique, qui accorderait désormais une place majeure à la confiance au détriment du conflit »⁴⁶¹. Ainsi, l'affrontement idéologique aurait cédé la place à l'accommodement des différences. Un régime politique fondé sur le *vivre-ensemble* privilégie donc la gestion procédurale des revendications identitaires, au détriment des débats publics opposant des positions irréconciliables. À partir de ce constat, Duhamel se demande si la montée en puissance du *vivre-ensemble* ne conduirait pas finalement à « la fin de la "société" comme système global unifié et autorégulateur, pour faire place à des régimes de "basse normativité" dans un espace social nouveau »⁴⁶², pacifié, où s'articulent harmonieusement des modes de vie divers ayant progressivement appris à *vivre ensemble* sans toutefois faire société. Puisque l'école est généralement l'institution désignée pour assurer l'avènement de cette nouvelle forme de vie politique, il en déduit que « l'école devient désormais le lieu du politique, et que celui-ci se conjugue sur le mode éthique et pédagogique du "vivre-ensemble" »⁴⁶³. C'est donc par l'école que s'effectuerait progressivement la transition vers une politique du *vivre-ensemble*.

L'école assume donc une fonction résolument politique en se donnant pour mission de participer activement à la construction du *vivre-ensemble*. À l'instar d'autres sociétés engagées sur cette voie, l'école québécoise a « accordé une grande importance au rôle de l'éducation comme agent de réingénierie sociale et de transformation des rapports ethniques »⁴⁶⁴. Il importe donc de ne pas négliger « le

⁴⁶¹ Duhamel, André. « Le "vivre-ensemble" : la citoyenneté et le politique entre conflit et confiance », dans Jutras, F. (dir.). *Op.Cit.*, p.112

⁴⁶² *Ibid.*, p.124

⁴⁶³ *Ibid.*, p.126

⁴⁶⁴ McAndrew, M. *Les majorités fragiles et l'éducation. Op.Cit.*, p.243-244

rôle de l'éducation dans la transformation identitaire au Québec »⁴⁶⁵, particulièrement depuis l'implantation de la réforme qui offre aux ingénieurs sociaux de nouvelles justifications pour mettre en place leur programme. En passant de la transmission des savoirs à la construction de compétences, « le rôle dévolu aux savoirs scolaires généraux s'est déplacé de l'idée de formation de l'esprit à celle d'inculcation d'un ensemble d'habitudes cognitives et comportementales »⁴⁶⁶. Selon Nathalie Bulle, qui s'est surtout penchée sur le cas de la France, une telle conception du rôle de l'école « impose une direction à l'ensemble des actions et interactions interindividuelles »⁴⁶⁷ des élèves, qui doivent être conformes à la nouvelle conception du *vivre-ensemble*.

Normand Baillargeon s'inquiète, quant à lui, du risque d'endoctrinement que pose cette approche. S'appuyant principalement sur les travaux de Robin Barrow, Baillargeon définit l'endoctrinement comme étant le fait d'« utiliser des moyens non rationnels dans le but d'établir une adhésion inconditionnelle quant à la vérité de certaines assertions indémontrables et cela avec l'intention que les personnes à qui l'on s'adresse s'y tiennent fermement »⁴⁶⁸. L'endoctrinement implique donc l'enseignement d'un certain contenu, soit une ou des doctrines, un engagement de l'enseignant envers cette doctrine, une méthode d'enseignement qui repose sur des croyances plutôt que sur la raison, ainsi qu'une intention de susciter l'adhésion des élèves⁴⁶⁹. Selon Baillargeon, le risque d'endoctrinement est particulièrement grand dans le nouveau cours d'éthique et culture religieuse⁴⁷⁰ qui, avec celui d'histoire et

⁴⁶⁵ *Ibid.*, p.205

⁴⁶⁶ Bulle, N. *Op.Cit.* p.47

⁴⁶⁷ *Ibid.*, p.99

⁴⁶⁸ Baillargeon, Normand. « Un immense péril : l'endoctrinement », *Vivre le primaire*, vol.21, no4, automne 2008, p.12

⁴⁶⁹ Barrow, Robin et Ronald Woods. « Indoctrination », dans *An introduction to Philosophy of Education*, 4th édition, New York : Routledge, 2006, p.70-83

⁴⁷⁰ Baillargeon, N. « Un immense péril : l'endoctrinement », *Op.Cit.*, p.10

éducation à la citoyenneté, est fortement visé par le domaine d'expérience transversal *Vivre-ensemble et citoyenneté*. Ces deux cours, abondamment étudiés dans la littérature récente sur la diversité en milieu scolaire, témoignent des transformations importantes de l'école québécoise et de la conception de la communauté politique sur laquelle reposent ces nouvelles orientations.

2.3.4 Deux cours controversés

Puisque les enfants sont porteurs d'une multiplicité de cultures qu'ils ont apprises dans leur famille et dans leur communauté, le respect de cette diversité culturelle implique que l'école ne doive pas privilégier la culture fondatrice de la nation au détriment des cultures minoritaires. La culture majoritaire devient ainsi une culture parmi d'autres, dont l'existence n'est pas niée, mais dont la présence est jugée trop envahissante, trop dominante. Plutôt que de chercher à la transmettre et ainsi à la sauvegarder, l'école devra au contraire l'inviter à s'effacer suffisamment pour « ébranler la "suffisance identitaire" » des majoritaires⁴⁷¹. Cette volonté de dilution de la culture majoritaire apparaît surtout dans les disciplines scolaires à haute teneur culturelle telles que les arts plastiques, dont on déplore qu'ils privilégient toujours une « esthétique traditionnelle occidentale », au détriment des traditions artistiques des élèves immigrants originaires de pays non-occidentaux⁴⁷². La modification du curriculum pour la délester des éléments associés à une identité révolue repose sur la conviction selon laquelle, « l'intégration à une culture commune fondée sur un ethos n'est plus opérante »⁴⁷³, et qu'il faut par conséquent la remplacer. Selon Georges A.

⁴⁷¹ Ouellet, F. *Les défis du pluralisme en éducation : Essais sur la formation interculturelle*. *Op.Cit.*, p.94

⁴⁷² Hart, Lynn M. « Pluralisme esthétique et enseignement des arts au Québec », dans Ouellet, F. et M. Pagé (dir.). *Op.Cit.*, p.372

⁴⁷³ Legault, Georges A. « Former un citoyen : la tension entre le politique et le pédagogique », dans Jutras, F. (dir.). *Op.Cit.*, p.40

Legault, deux programmes ont été mis à profit pour « trouver une autre avenue » : le cours d'histoire et éducation à la citoyenneté (HÉC) ainsi que celui d'éthique et culture religieuse (ÉCR)⁴⁷⁴. Cette lecture est partagée par Pierre Lebuis, selon lequel « l'apprentissage du vivre-ensemble se trouve au cœur des deux programmes et se répercute dans leurs visées et finalités »⁴⁷⁵, ainsi que par Louis LeVasseur, pour qui les cours HÉC et ÉCR seraient des « matières de nature axiologique »⁴⁷⁶, dont l'enseignement « contribue directement à la construction de l'identité collective ou du vivre-ensemble »⁴⁷⁷.

2.3.4.1 Le cours d'histoire et éducation à la citoyenneté

Le nouveau programme d'histoire et éducation à la citoyenneté fut adopté en 2007. Alors que l'ancien programme se limitait à l'enseignement de l'histoire, la combinaison de celle-ci avec l'éducation à la citoyenneté justifiait l'introduction d'objectifs pédagogiques liés au *vivre-ensemble*. Selon Monelle Parent, le volet *citoyenneté* du cours est explicitement axé sur « l'ouverture et la tolérance »⁴⁷⁸. Cette ouverture préconisée par les concepteurs du programme s'oppose à la conception plus traditionnelle de la nation comme communauté de culture et d'histoire, jugée trop fermée. En fait, selon Georges A. Legault, « le besoin social d'éducation à la citoyenneté s'enracine [...] dans la critique des limites du modèle identitaire d'État-

⁴⁷⁴ *Ibid.*

⁴⁷⁵ Lebuis, Pierre. « La question de l'éducation aux valeurs à l'école : Quel rôle pour le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté? », dans Jutras, F. (dir.). *Op.Cit.*, p.161

⁴⁷⁶ LeVasseur, Louis. « L'enseignement des matières scolaires et la transformation des modes de socialisation », dans Lenoir, Y. et F. Tupin (dir.) *Op.Cit.*, p.234

⁴⁷⁷ *Ibid.*

⁴⁷⁸ Parent, Monelle. « La formation du jugement moral et l'éducation du citoyen », dans Ouellet, Fernand (dir.). *Quelle formation pour l'enseignement de l'éthique à l'école?* Québec : les Presses de l'Université Laval, 2006, p.57

nation »⁴⁷⁹. Le nouveau cours, construit sur la base de cette critique, se présente alors comme une « réponse au pluralisme »⁴⁸⁰ et une manière d'éviter que l'élève développe une « citoyenneté axée sur un nationalisme fermé »⁴⁸¹.

Tournée vers l'avenir, l'éducation à la citoyenneté permet de jeter de l'ombre sur un passé incapable d'accueillir la mémoire familiale des immigrants, afin d'unir les enfants non pas autour d'un récit commun, mais d'un « projet à réaliser »⁴⁸². Ce qu'il reste alors de l'histoire est mis au service de cette éducation à la citoyenneté, et dépouillé de son caractère national. Afin d'éviter que les élèves issus de l'immigration ne se sentent exclus de l'histoire qu'on leur apprend, on présente l'histoire du Québec comme étant une succession de vagues d'immigration dont l'arrivée des colons français n'est qu'une parmi d'autres.⁴⁸³ Il s'agit autant que possible, de « banaliser la référence française »⁴⁸⁴ du Québec pour l'ouvrir à la pluralité des références culturelles des élèves. Pour ce faire, on abandonne le sujet historique canadien-français ou québécois au profit de groupes sociaux dans lesquels chacun des élèves peut reconnaître sa propre histoire biographique ou celle de ses

⁴⁷⁹ Legault, G. A. *Op.Cit.*, p.20

⁴⁸⁰ *Ibid.*, p.40

⁴⁸¹ *Ibid.*

⁴⁸² Inchauspé, P. *Pour l'école : lettres à un enseignant sur la réforme des programmes. Op.Cit.*, p.59

⁴⁸³ Courtois, Charles. *Le nouveau cours d'histoire du Québec au secondaire : l'école québécoise au service du multiculturalisme canadien? Cahier de recherche*. Montréal : Institut de recherche sur le Québec, 2009, p.23

⁴⁸⁴ Sarra-Bournet, Michel. « Enseigner l'histoire du Québec : avec ou malgré le "renouveau pédagogique"? », dans Bouvier, Félix et Michel Sarra-Bournet. *L'enseignement de l'histoire au début du XXI^e siècle au Québec*. Québec : Septentrion, 2008, p.145

ancêtres⁴⁸⁵, suivant ainsi la tendance de plus en plus marquée en faveur de l'histoire sociale, qui a détrôné l'histoire politique dans les milieux académiques.

Construit autour d'enjeux d'actualité devant permettre aux élèves de « prendre conscience des problèmes planétaires »⁴⁸⁶, le nouveau cours d'histoire et d'éducation à la citoyenneté s'éloigne de la nation pour adopter une perspective internationaliste. Charles Courtois souligne d'ailleurs que, dans le cadre du cours d'histoire et d'éducation à la citoyenneté, de même que dans l'ensemble des cours de sciences humaines du primaire et du secondaire, la « démocratie » à laquelle on veut initier les élèves et la « conscience citoyenne » qu'on prétend leur inculquer se situent toujours à un niveau microscopique tel que la classe ou l'école, ou encore au niveau planétaire, mais jamais à l'échelle nationale, où se vit pourtant la réelle citoyenneté démocratique⁴⁸⁷. Cette approche, qui privilégie le développement d'une appartenance mondiale plutôt que nationale, a été théorisée par des chercheurs, qui ont proposé le concept d'« éducation dans une perspective planétaire » (ÉPP), une adaptation québécoise du concept anglosaxon de « *Global education* »⁴⁸⁸. Selon Mohamed Hrimech et France Jutras, cette « perspective interdisciplinaire » vise à développer chez les élèves « la foi en l'humanité »⁴⁸⁹ ainsi qu'une « sensibilité à une plus grande

⁴⁸⁵ Parent, Sébastien. « De la science historique au secondaire », dans Bouvier, F. et M. Sarra-Bournet (dir.). *Op.Cit.*, p.78-79

⁴⁸⁶ Éthier, Marc-André. « L'actualité pour construire sa conscience planétaire et citoyenne ». *Traces*, vol.41, no1, janvier/février 2003, p.23.

⁴⁸⁷ Courtois, C. *Le nouveau cours d'histoire du Québec au secondaire : l'école québécoise au service du multiculturalisme canadien?*. *Op.Cit.*, p.15-16.

⁴⁸⁸ Lessard, Claude et Catalina Ferrer. « Pour un monde démocratique : l'éducation dans une perspective planétaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol.23, no1, 1997, p.4

⁴⁸⁹ Hrimech, Mohamed et France Jutras. « L'éducation dans une perspective planétaire : une vision et des pratiques d'avenir », dans Hrimech, Mohamed et France Jutras (dir.). *Défis et enjeux de l'éducation dans une perspective planétaire*. Sherbrooke : Éditions du CRP, 1997, p.7

solidarité humaine »⁴⁹⁰. En choisissant de préparer les élèves à devenir des « citoyens du monde » avant d'être les citoyens d'un État, l'école participe à l'affaiblissement de la communauté politique au profit d'appartenances mondialisées. Selon Jocelyn Berthelot, la mondialisation pose de nouveaux défis à l'école, qui doit participer au développement d'un « nouvel internationalisme »⁴⁹¹. S'appuyant sur le slogan du Forum social mondial, *Un autre monde est possible*, Berthelot affirme qu'« une autre éducation est également possible et une internationalisation fondée sur la solidarité devrait y avoir toute sa place »⁴⁹².

2.3.4.2 Le cours d'éthique et culture religieuse

En plus du cours d'histoire et éducation à la citoyenneté, le nouveau cours d'éthique et culture religieuse, qui remplace le régime d'option entre l'enseignement moral et l'enseignement religieux catholique ou protestant dans les écoles primaires et secondaires du Québec depuis septembre 2008, est considéré par plusieurs auteurs comme le cours devant contribuer à fonder un nouveau vivre-ensemble. En fait, pour France Jutras, « le programme d'ÉCR constitue la réponse du système d'éducation au pluralisme de la société »⁴⁹³. Fabrice Blée considère que « ce qui caractérise plus fondamentalement le programme, c'est sa portée politique, la vision de la société québécoise qu'il véhicule »⁴⁹⁴. Le cours ÉCR propose ainsi « un projet de société

⁴⁹⁰ *Ibid.*, p.9

⁴⁹¹ Berthelot, Jocelyn. *Une école pour le monde, une école pour tout le monde : l'éducation québécoise dans le contexte de la mondialisation*. Montréal : VLB éditeur, 2006, p.52.

⁴⁹² *Ibid.*, p.54.

⁴⁹³ Jutras, France. « Les orientations du programme d'éthique et culture religieuse », dans Baucher, Vincent, France Jutras et Suzanne Rousseau (dir.). *Enseigner l'éthique et la culture religieuse: les fondements et la pratique au primaire et au secondaire*. Anjou : CEC, 2010, p.9

⁴⁹⁴ Blée, Fabrice. « Pour une laïcité ouverte aux religions », dans Cherblanc, J. et D. Rondeau (dir.) *Op.Cit.*, p.197

assez clair »⁴⁹⁵ visant à substituer aux anciennes représentations du Québec un nouveau « mythe approprié à la société québécoise »⁴⁹⁶ conforme aux nouvelles exigences du pluralisme. Toujours selon Fabrice Blée, ce cours « entend induire un changement radical des mentalités à la grandeur du Québec »⁴⁹⁷.

Les finalités du cours sont donc résolument politiques : il s'agit d'inculquer aux élèves une manière de concevoir la diversité et d'agir en conséquence. Les auteurs qui ont défendu cet objectif l'ont exprimé de diverses manières, mais l'expression *vivre-ensemble* est la formulation la plus fréquente. Pour certains, le cours vise à assurer « un vivre-ensemble harmonieux dans un Québec pluriel et pluraliste »⁴⁹⁸, pour d'autres, il est « axé sur la socialisation aux "vertus" civiques nécessaires au vivre-ensemble »⁴⁹⁹ ou encore, il vise « un objectif ultime qui est le vivre-ensemble harmonieux et pacifique »⁵⁰⁰. Le cours promet d'« éduquer tout un chacun au vivre-ensemble »⁵⁰¹, il valorise « des projets qui favorisent le vivre-ensemble »⁵⁰², il porte « un objectif de développement social du vivre-ensemble dans

⁴⁹⁵ *Ibid.*, p.205

⁴⁹⁶ *Ibid.*

⁴⁹⁷ *Ibid.*, p.217

⁴⁹⁸ Rousseau, Suzanne et Claude Gendron. « Le grand programme d'une "petite matière"! », dans Cherblanc, J. et D. Rondeau (dir.) *Op.Cit.*, p.194

⁴⁹⁹ Tremblay, Stéphanie. *École et religions: Genèse du nouveau pari québécois*. Montréal : Fides, 2010, p.111

⁵⁰⁰ Jeffrey, Denis. « Les défis du nouveau programme d'éthique et de culture religieuse », dans Mellouki, M. (dir.) *Op.Cit.*, p.222

⁵⁰¹ Jutras, F. « Les orientations du programme d'éthique et culture religieuse », *Op.Cit.*, p.14

⁵⁰² *Ibid.*

une société plurielle »⁵⁰³. Son « objectif ultime est de favoriser un vivre-ensemble harmonieux dans la société québécoise »⁵⁰⁴.

En plus du *vivre-ensemble*, le terme *pluralisme* apparaît fréquemment dans la littérature sur le cours ÉCR. Ce dernier offre une « éducation au pluralisme moral et religieux »⁵⁰⁵ et se donne pour objectif de « fai[re] passer chaque jeune de la constatation du pluralisme de fait à la valorisation du pluralisme normatif »⁵⁰⁶, c'est-à-dire de s'assurer que les jeunes constatent la diversité qui les entoure et en tirent des conclusions normatives, présentées comme des exigences⁵⁰⁷. Ce « pluralisme normatif, en tant qu'idéal régulateur de la société démocratique présenté dans nos chartes de droits et libertés »⁵⁰⁸, serait au fondement même du programme.

En ce qui concerne plus spécifiquement la dimension religieuse de la diversité, Georges Leroux soutient que le cours doit « inculquer le respect absolu de toute position religieuse »⁵⁰⁹. Le philosophe est catégorique : « ce respect doit être absolu, et il n'y a pas d'autre réponse possible »⁵¹⁰. Le cours ÉCR s'appuie ainsi sur

⁵⁰³ Baucher, Vincent et Suzanne Rousseau. « La conception du programme d'ÉCR », dans Baucher, Vincent, France Jutras et Suzanne Rousseau. *Enseigner l'éthique et la culture religieuse: les fondements et la pratique au primaire et au secondaire*. Anjou, CEC, 2010, p.14

⁵⁰⁴ Rousseau, Suzanne. « Enseigner la culture religieuse », dans Baucher, V., F. Jutras et S. Rousseau (dir.). *Op.Cit.*, p.98

⁵⁰⁵ Leroux, Georges. *Éthique, culture religieuse, dialogue : Arguments pour un programme*. Montréal : Fides, 2007, p.17

⁵⁰⁶ *Ibid.*, p.14

⁵⁰⁷ *Ibid.*, p.13

⁵⁰⁸ *Idem.* « Le dialogue et l'éducation au pluralisme », dans Bouchard, Nancy et Marie-France Daniel (dir.). *Penser le dialogue en éducation éthique*. Québec : les Presses de l'Université du Québec, 2010, p.180

⁵⁰⁹ *Idem.* « Orientation et enjeux du programme d'éthique et de culture religieuse ». *Formation et profession*, mai 2008, p.9

⁵¹⁰ *Idem.* « Le dialogue et l'éducation au pluralisme », *Op.Cit.*, p.191

une conception particulière du rapport entre l'État et les religions, connue sous le nom de « laïcité ouverte »⁵¹¹. Celle-ci repose sur le principe selon lequel « la laïcité s'impose à l'État, non aux individus »⁵¹². Il en découle que l'État ne doit privilégier aucune religion au détriment des autres, que les politiques publiques ne doivent pas être imprégnées d'une tradition religieuse particulière, mais que les individus, et notamment les usagers et les prestataires des services publics, sont, quant à eux, libres d'exprimer leur appartenance religieuse. Dans son étude du programme ÉCR, Stéphanie Tremblay appelle cette forme de rapport entre l'État et les religions *laïcité incorporant le pluralisme religieux*. Cette vision, selon laquelle on doit exercer « une contrainte minimale à l'endroit de l'expression religieuse des citoyens dans l'espace public et donc dans l'école »⁵¹³, serait au fondement du programme ÉCR. Elle est également à l'origine de l'obligation juridique d'accommodement raisonnable en matière religieuse. C'est ce qui explique que Georges Leroux voie dans le cours ÉCR « une éducation où les droits qui légitiment la décision de la Cour suprême [sur le port du kirpan à l'école], tout autant que la culture religieuse qui en exprime la requête, sont compris de tous et font partie de leur conception de la vie en commun »⁵¹⁴.

En somme, le cours ÉCR proposerait une forme particulière de *vivre-ensemble* qui implique une nouvelle conception de la québécoisité, le développement d'une identité strictement civique, une attention particulière à la diversité et aux « exigences » du pluralisme, ainsi qu'un mode spécifique de gestion de la diversité

⁵¹¹ Estivalèzes, Mireille. « Introduction: Enseigner les religions à l'école: de la croyance au savoir, un passage à comprendre », dans Estivalèzes, Mireille et Solange Lefebvre (dir.) *Le programme d'éthique et culture religieuse : De l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous*. Québec : les Presses de l'Université Laval, 2010, p.5

⁵¹² Collectif. « Manifeste pour un Québec pluraliste », *Le Devoir*, 3 février 2010, p.A7

⁵¹³ Tremblay, S. *Op.Cit.*, p.109

⁵¹⁴ Leroux, G. *Éthique, culture religieuse, dialogue : Arguments pour un programme. Op.Cit.*, p.46

religieuse reposant sur l'accommodement des pratiques religieuses dans l'espace public et notamment à l'école.

2.4 Une école de l'individu

Nous avons déjà souligné que la multiplication des référents identitaires et la fragmentation de la communauté politique en micro-communautés étaient parfaitement compatibles avec l'individualisme, puisque c'est la condition minoritaire de l'individu que l'État est appelé à prendre en compte dans ses politiques de reconnaissance de la diversité. De la même manière, l'« ouverture » de l'école à la diversité s'accompagne d'une volonté de reconnaissance de l'individualité des élèves, que recouvre l'expression *une école centrée sur l'enfant*. Si les nombreux courants pédagogiques qui se disent centrés sur l'enfant ne découlent pas tous directement de préoccupations identitaires, ils s'y conjuguent néanmoins dans une synthèse idéologique, qui unit les multiculturalistes et les pédagogues d'inspiration constructiviste. Pour les premiers, le respect de l'identité culturelle de chaque élève découle des « exigences » de la diversité. Il s'agit de reconnaître que « l'élève est unique en tant que porteur de culture, et [que] nos pratiques pédagogiques et administratives doivent en tenir compte »⁵¹⁵. Pour les seconds, l'identité ethnoculturelle de l'enfant est un aspect parmi d'autres de l'individualité de l'apprenant auquel l'école se doit d'être attentive. En ce sens, chaque élève est unique, non pas tant parce qu'il a une identité culturelle qui lui est propre, mais surtout parce qu'il a sa propre manière d'apprendre. Le nouvel individualisme scolaire prend ainsi différentes formes, aux racines plus ou moins lointaines, auxquelles les préoccupations liées à la diversité ont donné un nouveau souffle. Qu'elles visent à centrer l'enseignement sur les « besoins » de l'élève ou à lui

⁵¹⁵ Ouellet, Fernand. « La prise en compte de la diversité en milieu scolaire », dans Toussaint, P. (dir.). *Op.Cit.*, p.300

permettre de construire lui-même son savoir, les nouvelles pédagogies s'arriment à des préoccupations idéologiques liées à la reconnaissance identitaire de l'enfant.

L'idée d'orienter l'enseignement vers les « besoins » de l'enfant n'est pas nouvelle. Les premiers jalons de cette orientation pédagogique sont apparus dans plusieurs pays occidentaux au cours des années soixante et soixante-dix sous l'influence notamment des travaux de Dewey et de Piaget. Au Québec, le Rapport Parent insistait déjà sur l'importance de centrer l'école sur les besoins de l'enfant considéré comme un « être singulier dont on doit justement respecter les particularités et permettre l'expression des besoins »⁵¹⁶. Déjà, l'argument de la diversité culturelle était invoqué pour cesser de transmettre à tous une culture jugée trop rigide et centrer plutôt l'enseignement sur l'individu unique, porteur d'une identité, que l'école devait reconnaître et célébrer⁵¹⁷. L'abandon d'un enseignement uniforme était alors justifié au nom de la diversité des « besoins » des élèves, entraînée notamment, mais pas uniquement, par la pluralité des cultures. La récente réforme de l'éducation a toutefois poussé plus loin ce processus d'individualisation. Pour présenter la version contemporaine de l'école *centrée sur l'enfant*, nous avons relevé dans la littérature trois principales dimensions : la pédagogie du vécu, l'école postmoderne et l'école thérapeutique.

2.4.1 La pédagogie du vécu

L'une des nouveautés de la version actuelle de l'école *centrée sur l'enfant* réside dans son articulation avec la pédagogie constructiviste. Ce nouveau

⁵¹⁶ Martineau, Stéphane et Clermont Gauthier. « Introduction. Évolution des programmes scolaires au Québec : un aperçu historique pour mieux comprendre la réforme actuelle », dans Gauthier, C. et D. St-Jacques (dir.). *Op.Cit.*, p.9

⁵¹⁷ *Ibid.*

paradigme, qui postule que le savoir n'est pas transmissible mais doit être construit par l'élève, ouvre la porte à ce que nous appelons une *pédagogie du vécu*. En effet, inviter chaque élève à construire son propre savoir, c'est aussi lui permettre de puiser dans sa propre culture, dans sa propre expérience, pour y trouver des repères devant servir de points de départ au savoir qu'il construit. L'épistémologie constructiviste s'arrime ainsi à l'individualisme radical qui fait de la reconnaissance de l'identité de chaque élève le principe premier d'une éducation juste : c'est parce qu'il a une identité propre, une expérience de vie unique, que l'élève construit son savoir d'une manière spécifique. Cela ne se limite toutefois pas à la valorisation de la culture d'origine des enfants issus de l'immigration. Il s'agit plus généralement de permettre à tout élève d'utiliser sa réalité immédiate comme point de départ de la construction de ses savoirs scolaires.

L'obligation de « faire sens à l'école »⁵¹⁸ implique que la matière enseignée doive trouver un écho dans le quotidien de l'enfant. C'est à partir de son expérience familiale et communautaire, de ses intérêts personnels, des enjeux sociaux qui l'interpellent, des informations qu'il a recueillies dans les médias que l'enfant doit aborder les problèmes qui lui sont posés à l'école. Les « situations d'apprentissage » proposées doivent donc être « ancrées dans la pratique quotidienne »⁵¹⁹ de chaque enfant et les apprentissages théoriques doivent être « reli[és] de manière explicite à des contextes d'utilisation variés et signifiants »⁵²⁰. L'élève doit faire face à des problèmes réels, qu'il pourrait rencontrer en dehors de l'école, dans la « vraie vie »⁵²¹. Cette nouvelle approche a notamment justifié la modification de l'examen

⁵¹⁸ Bisailon, Robert. Dans Gosselin, G. et C. Lessard (dir.). *Op.Cit.*, p.215

⁵¹⁹ Boutin, Gérald et Louise Julien. *L'obsession des compétences*, Montréal : Éditions nouvelles, 2000, p.41

⁵²⁰ Baby, Antoine. « Beaucoup de bruit pour rien! Une analyse sociopolémique de la réforme scolaire », dans Mellouki, M. (dir.). *Op.Cit.*, p.155

⁵²¹ Collectif. *Manifeste pour une école compétente*. *Op.Cit.*, p.39

ministériel de cinquième secondaire en français pour la première cohorte issue de la réforme : plutôt que de demander simplement aux élèves de rédiger un texte d'opinion, comme cela se faisait auparavant, on leur a demandé d'écrire une lettre d'opinion adressée aux responsables du ministère de l'Éducation, en les assurant que les meilleurs textes seraient publiés sur le site web du ministère⁵²². Cette volonté de faire travailler les élèves sur des « problèmes réels de notre société »⁵²³ apparaissait déjà dans le Rapport Parent. Il a toutefois fallu attendre la deuxième réforme avant qu'elle fasse l'objet de directives ministérielles.

L'élève qui arrive en classe est considéré comme étant déjà porteur d'un savoir qui lui est propre, qu'il a acquis à l'extérieur de l'école, et que l'enseignant doit valoriser. Le rôle de ce dernier se limitera donc à motiver l'enfant, à l'encourager à mobiliser au maximum la richesse de sa culture première, tout en évitant de lui faire violence en imposant « du gruau pour tout le monde »⁵²⁴. Autrement dit, la réforme « remplace la contrainte par le conditionnement »⁵²⁵. Étant donné l'impossibilité pour l'enseignant de transmettre son savoir à l'enfant qui se trouve devant lui, il ne peut que l'encourager, le motiver à construire son savoir, en lui offrant des « situations d'apprentissage » emballantes. Ainsi, « au lieu d'orienter l'esprit de l'élève sur l'objet du savoir, on le replie sur ses goûts, son vécu, ses opérations mentales »⁵²⁶, en espérant qu'il y trouve une motivation pour travailler par lui-même.

⁵²² Gervais, Lisa-Marie. « Premier grand test des enfants de la réforme », *Le Devoir*, 6 mai 2010, p.A1

⁵²³ Roquet, Ghislaine. dans Gosselin, G. et C. Lessard (dir.). *Op.Cit.*, p.112

⁵²⁴ Saint-Pierre, M. dans Gosselin, G. et C. Lessard (dir.). *Op.Cit.*, p.390

⁵²⁵ Gagnon, Nicole. « Le pédagogue, la grammaire et le petit rat blanc : l'enseignement du français au secondaire », dans Gagné, Gilles (dir.). *Main basse sur l'éducation*. Québec : Éditions Nota bene, 2002, p.198

⁵²⁶ *Ibid.*

L'une des matières où la pédagogie du vécu s'impose depuis longtemps et a donné lieu à de vifs débats est le français. Prolongeant dans le milieu scolaire ce que l'on a appelé la « querelle du joual », cette controverse opposait – et oppose toujours – les tenants du français académique aux défenseurs de la « langue de l'enfant ». Les auteurs du Rapport Parent avaient déjà tranché en faveur d'une plus grande valorisation de la langue de l'enfant⁵²⁷. Le programme-cadre de 1969 proposait déjà « une orientation didactique axée sur "la langue de l'élève" et une méthodologie de l'oral basée sur les communications de la vie courante »⁵²⁸. Ces programmes inaugurèrent « le règne de l'approche communicative et de la langue orale »⁵²⁹ qui se poursuit aujourd'hui. Les programmes récents insistent davantage sur l'expression de soi des élèves, constamment invités à donner leur opinion, que sur l'apprentissage des règles grammaticales. Jean-Claude Corbeil constate que les documents destinés aux professeurs qui enseignent le français ne mentionnent nulle part qu'ils doivent transmettre des connaissances sur les règles qui régissent la langue française : « toute la démarche repose sur l'idée que les enfants découvriront tout par eux-mêmes en réalisant des projets mobilisateurs »⁵³⁰, autrement dit, que l'activité de l'élève lui permettra de construire lui-même ses connaissances linguistiques.

Le nouveau cours d'histoire et éducation à la citoyenneté est également cité en exemple par plusieurs auteurs qui se sont penchés sur la pédagogie du vécu. Georges A. Legault explique la manière dont le lien entre les deux volets de ce cours a été pensé : « La réforme pédagogique suppose au départ des élèves qui se posent des questions à partir de leur réalité du présent pour interroger le passé grâce à la

⁵²⁷ Gould, Jean. « La formation des maîtres du secondaire ou comment avancer en arrière », dans Gagné, G. (dir.) *Op.Cit.*, p.192

⁵²⁸ Gagnon, N. *Un dérapage didactique. Op.Cit.*, p.47

⁵²⁹ *Ibid.*, p.16

⁵³⁰ Corbeil, Jean-Claude. « Que signifie "enseigner le français" au Québec? », dans Comeau, R. et J. Lavallée (dir.). *Op.Cit.*, p.212

discipline historique »⁵³¹. Ce sont donc les questionnements réels des élèves, les problèmes qu'ils constatent dans l'actualité, qui servent de point de départ à leur étude du passé. Pour Christian Rioux, il s'agit d'un changement de perspective radical dans l'enseignement de l'histoire, qui avait autrement pour fonction de répondre à la question « d'où venons-nous? » et qui doit maintenant répondre à la question « où allons-nous? »⁵³². Plus précisément, il s'agit de « savoir quel sera notre futur proche, notre avenir immédiat »⁵³³. Cette nouvelle approche inquiète Rioux, qui considère qu'« en limitant l'histoire à ce qui peut servir à résoudre nos petits problèmes à nous, les programmes éliminent le récit et la continuité historique »⁵³⁴, en plus d'« enfermer les élèves dans des débats qui encombreront déjà nos médias »⁵³⁵. Rioux constate également que la volonté d'ancrer à tout prix l'enseignement de l'histoire dans la réalité contemporaine des élèves encourage les jugements de valeur anachroniques à l'endroit des sociétés passées, qui sont condamnées à partir des critères moraux actuels. Il cite en exemple l'homme du Néolithique, accusé d'avoir « causé la plus grosse catastrophe écologique de l'histoire de l'humanité »⁵³⁶ et la démocratie athénienne, dont on néglige le caractère révolutionnaire pour l'époque, et que l'on présente uniquement comme un régime politique inégalitaire à partir des critères actuellement utilisés pour déterminer de ce qu'est une démocratie⁵³⁷.

⁵³¹ Legault, G. A. *Op.Cit.*, p.38

⁵³² Rioux, Christian. « Une école hantée par le présent peut-elle encore faire de l'histoire? », dans Bouvier, F. et M. Sarra-Bournet (dir.). *Op.Cit.*, p.24

⁵³³ *Ibid.*

⁵³⁴ *Ibid.*, p.28

⁵³⁵ Rioux, Christian et Magali Favre. « L'histoire en péril », dans Comeau, R. et J. Lavallée. *Op.Cit.*, p.189

⁵³⁶ Rioux, C. *Op.Cit.*, p.29

⁵³⁷ *Ibid.*, p.30

L'introduction de la pédagogie du vécu avait un objectif progressiste : en valorisant la culture de tous les enfants, et non uniquement celle de l'élite, les réformateurs espéraient contribuer à réduire les inégalités sociales. On croyait ainsi mettre fin au phénomène de reproduction des privilèges de la classe dominante par l'école, tel que l'avait dénoncé Bourdieu. Selon Baillargeon, toutefois, la pédagogie du vécu aurait l'effet inverse : en renonçant à transmettre la culture d'élite à l'ensemble des enfants, on s'assure que cette culture demeure la propriété exclusive des élèves des classes privilégiées, qui la reçoivent déjà à la maison. Loin d'aider les enfants moins favorisés, la pédagogie du vécu aurait pour effet de les surpénaliser, en les enfermant dans leur culture immédiate⁵³⁸.

2.4.2 L'école postmoderne : réaliser son projet de soi

L'enseignement ne doit pas seulement intéresser l'élève, le rejoindre dans son vécu, il doit également lui permettre de s'épanouir. Cet objectif était déjà annoncé dans le Rapport Parent. Guy Rocher se rappelle que les deux commissaires anglophones, et en particulier David Monroe, inspirés par les courants de pédagogie progressiste en vogue dans les milieux académiques anglophones, avaient convaincu leurs collègues d'insister pour que l'enseignement soit orienté vers « les besoins et les ressources de l'enseigné »⁵³⁹ plutôt que vers la matière à transmettre. Le récent renouveau pédagogique a réintroduit cette idée en la mettant au goût du jour. S'il s'agit toujours de considérer l'élève comme une « personne à part entière »⁵⁴⁰ et d'affirmer que l'école n'existe « que pour son épanouissement »⁵⁴¹, l'enseignement,

⁵³⁸ Baillargeon, N. *Contre la réforme : la dérive idéologique du système d'éducation québécois. Op.Cit.*, p.115

⁵³⁹ Rocher, Guy. dans Gosselin, G. et C. Lessard (dir.). *Op.Cit.*, p.81

⁵⁴⁰ Gosselin, Gabriel. Dans Gosselin, G. et C. Lessard (dir.). *Op.Cit.*, p.445

⁵⁴¹ *Ibid.*

tel que conçu dans le cadre du renouveau pédagogique, a un objectif encore plus ambitieux : celui de permettre à chaque enfant de « réussir [sa] vie »⁵⁴², de réaliser son « projet de soi »⁵⁴³, de « s'élever vers son idéal de la vie bonne »⁵⁴⁴. Ces formulations témoignent d'une éthique résolument postmoderne de l'individu auto-fondé, qui possède déjà un *projet de soi* et qui peut choisir lui-même son propre *idéal de la vie bonne*, et ce, dès la tendre enfance. L'école se doit donc de respecter l'éthique individuelle que chaque élève se donne. Pour ce faire, il faut retirer de l'école tout ce qui constitue une entrave à la volonté des enfants et éviter de leur imposer un curriculum. L'enseignant, qui ne peut plus rien imposer, devient alors un accompagnateur de l'enfant dans la réalisation de son projet de vie⁵⁴⁵. De plus, pour éviter de faire violence aux enfants, on favorise la personnalisation des programmes au détriment du curriculum commun jugé irrespectueux des « cheminements différenciés » de chacun⁵⁴⁶.

Cette volonté de ne pas entraver la réalisation d'un projet choisi par l'élève, et même de contribuer à sa réalisation, peut à première vue apparaître contradictoire avec ce que nous avons affirmé précédemment au sujet de l'endoctrinement. Le fait que l'école impose des attitudes et des comportements très précis en matière de *vivre-ensemble* peut sembler irréconciliable avec le respect de l'éthique individuelle de chaque enfant. Cette contradiction s'efface si l'on introduit les notions de *juste* et de *bien*, développées par la philosophie politique. L'école contemporaine repose sur une

⁵⁴² Bisailon, Robert. Dans Gosselin, G. et C. Lessard (dir.). *Op.Cit.*, p.235

⁵⁴³ Gosselin, Gabriel. Dans Gosselin, G. et C. Lessard (dir.). *Op.Cit.*, p.431

⁵⁴⁴ Bouchard, Nancy. « L'éducation éthique : une tâche éducative essentielle ». dans Toussaint, P. (dir.). *Op.Cit.*, p.167

⁵⁴⁵ Comme nous le verrons plus loin, ce nouveau rôle de l'enseignant s'inscrit également dans la mouvance de la pédagogie constructiviste.

⁵⁴⁶ Saint-Pierre, Majella. dans Gosselin, G. et C. Lessard (dir.). *Op.Cit.*, p.396

certaine conception du juste, c'est-à-dire de la manière d'agir en société et de prendre des décisions concernant la vie en commun, mais elle se veut neutre par rapport aux différentes conceptions du bien, c'est-à-dire des choix de vie que chaque enfant fait pour lui-même. L'enseignant doit donc éviter de juger les enfants et respecter l'identité qu'ils choisissent et qu'ils expriment. Par contre, lorsque vient le temps de déterminer les règles de la vie en commun et les attitudes à avoir les uns envers les autres, l'école prescrit une série d'attitudes et de comportements jugés conformes aux exigences de la diversité.

Plusieurs auteurs se sont penchés sur cette question du rapport entre la liberté et le contrôle des enfants à l'école. Selon Nicole Gagnon, « l'imputation d'autonomie à un esprit immature sert surtout d'alibi à l'ingénierie éducative et à la manipulation de l'enfant-objet »⁵⁴⁷. Les nouvelles pédagogies seraient donc trompeuses : la liberté reconnue à l'enfant ne serait qu'un prétexte pour mieux l'endoctriner. Nathalie Bulle va dans le même sens. Selon la sociologue, « l'éducateur progressiste prétend rendre à l'individu les moyens de sa liberté, du choix de lui-même et de ses fins dans le monde »⁵⁴⁸ mais, dans les faits, il « impose une direction à l'ensemble des actions et interactions interindividuelles. Ses visées sont plus proprement collectives »⁵⁴⁹. Le fait de centrer l'enseignement sur l'épanouissement personnel de l'enfant et le respect de sa conception de la vie bonne peut tout à fait se conjuguer avec « l'inculcation d'un ensemble d'habitudes cognitives et comportementales »⁵⁵⁰ fondées sur une certaine conception du *vivre-ensemble*. Pour Angélique Del Rey, « on croit développer l' "autonomie de l'élève" et l'on participe à la fabrication d'un petit

⁵⁴⁷ Gagnon, N. *Un dérapage didactique*, *Op.Cit.*, p.33

⁵⁴⁸ Bulle, N. *Op.Cit.*, p.98

⁵⁴⁹ *Ibid.*, p.99

⁵⁵⁰ *Ibid.*, p.47

individualiste »⁵⁵¹. Selon elle, on prétend accorder davantage de liberté à l'élève, mais c'est pour mieux le manipuler : « On aura beau faire semblant de considérer l'élève comme actif, n'est-ce pas pour mieux l'amener à faire allégeance à la norme? »⁵⁵². Pour Philippe Perrenoud, qui est par ailleurs un partisan des nouvelles pédagogies, il y a en effet un risque que l'individualisme pédagogique se retourne contre lui-même, « en cherchant à identifier et à contrôler – pour une bonne cause? – les processus mentaux, les angoisses, les désirs, les volontés de puissance, les dynamiques relationnelles... »⁵⁵³. C'est également ce que craint Marc Chevrier, selon lequel, « dans sa volonté démirurgique de programmer l'enfant vers la liberté, la pédagogie moderne produit des individus vulnérables et influençables, sans réelle capacité de juger par eux-mêmes. L'homme nourri au biberon de la pédagogie devient alors un conformiste sans repères »⁵⁵⁴.

2.4.3 L'école thérapeutique : cultiver l'estime de soi

Afin de permettre aux élèves de s'épanouir et de réaliser leur projet de vie, une condition est considérée comme essentielle : l'estime de soi. Celle-ci est définie par Yves Lenoir comme « l'ensemble des attitudes et des sentiments qu'un être humain porte à son égard et qui le guident sur le plan des comportements et de sa conduite »⁵⁵⁵. Elle « renvoie à un moi émotif, à un point de vue personnel, individuel,

⁵⁵¹ Del Rey, A. *Op.Cit.*, p.186

⁵⁵² *Ibid.*, p.230-231

⁵⁵³ Perrenoud, Philippe. *La pédagogie à l'école des différences : Fragments d'une sociologie de l'échec*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 2005, p.127

⁵⁵⁴ Chevrier, M. *Le temps de l'homme fini. Op.Cit.*, p.192

⁵⁵⁵ Lenoir, Yves. « La socialisation entre éducation thérapeutique et lutte pour la reconnaissance : la question de l'estime de soi », dans Lenoir, Y. et F. Tupin (dir.). *Op.Cit.*, p.208

construit psychologique interne »⁵⁵⁶. Ce n'est que dans la mesure où l'enfant ressent de l'estime pour lui-même qu'il aura le désir et la motivation de prendre part au vaste projet éducatif qui lui est proposé. Avant toute intervention pédagogique, l'école doit donc s'assurer que chaque enfant cultive son estime de soi. Selon François Charbonneau, cette idée, qui a été introduite au Québec depuis les années soixante⁵⁵⁷, s'est imposée avec une telle ampleur dans les écoles que, « s'il n'y avait qu'une seule notion à retenir pour comprendre les profondes transformations du monde de l'éducation dans les cinquante dernières années »⁵⁵⁸, ce serait celle-là. Charbonneau résume en ces termes le postulat de l'école contemporaine : « un enfant s'estimant capable de réussir à l'école aura plus de succès qu'un enfant qui se déprécie ou qui ne se croit pas capable de réussir les tâches demandées »⁵⁵⁹. Ce constat est partagé par Lenoir, qui remarque que les enseignants ont tendance à « diriger leurs interventions éducatives sur le développement de l'estime de soi »⁵⁶⁰. Dans la foulée du renouveau pédagogique, cette conviction a donné lieu à plusieurs directives ministérielles. Charbonneau en relève quelques-unes, qui ont pour la plupart été retirées pour donner suite aux protestations des parents.

L'élimination du redoublement visait à faire en sorte que les élèves ne perdent pas leur estime d'eux-mêmes en devant recommencer leur année. Avec la réforme, la division du parcours scolaire primaire et secondaire en cycles plutôt qu'en années faisait en sorte qu'il n'était pas possible de redoubler une année à l'intérieur d'un

⁵⁵⁶ *Ibid.*, p.205

⁵⁵⁷ Charbonneau, François. « L'estime déçoit », dans Chevrier, M. (dir.). *Op.Cit.*, p.87

⁵⁵⁸ *Ibid.*, p.85

⁵⁵⁹ *Ibid.*

⁵⁶⁰ Lenoir, Y. « La socialisation entre éducation thérapeutique et lutte pour la reconnaissance : la question de l'estime de soi », *Op.Cit.*, p.206

cycle⁵⁶¹. L'élève avait deux à trois ans pour atteindre les objectifs du cycle, plutôt qu'un an pour compléter le programme annuel. Dans les faits, même à la fin d'un cycle, le redoublement avait pratiquement disparu des écoles au cours des premières années d'implantation de la réforme. À la suite de nombreuses critiques, la ministre Michelle Courchesne autorisa finalement les écoles à faire redoubler les élèves, mais la pratique demeure fortement découragée dans les établissements d'enseignement. Bien que l'efficacité du redoublement n'ait jamais été prouvée, l'intérêt de cette question ne réside pas tant dans les effets du redoublement que dans la justification invoquée pour le retirer. Celle-ci repose, essentiellement, sur la conviction selon laquelle « il est plus dommageable pour un élève de faire face à un échec étant donné les prétendues conséquences pour son estime de soi, que d'entamer une nouvelle année scolaire sans avoir maîtrisé les notions apprises l'année précédente »⁵⁶².

La fin du redoublement intracyclique faisait en sorte que les élèves pouvaient passer au niveau suivant tout en ayant échoué leur cours. À cela s'ajoute une autre mesure introduite par la réforme, soit la possibilité de « passer » un cours sans en avoir véritablement atteint les objectifs. Charbonneau relève quelques méthodes qui permettent ainsi d'éviter l'échec : d'abord, le fait que les notes ne soient pas cumulatives permet à un enseignant de faire passer un élève s'il réussit l'examen final, et ce, même s'il a échoué tout au long de l'année. De plus, l'évaluation « holistique » ou « d'ensemble » des nombreuses compétences visées par une même discipline permet de faire passer un étudiant, même s'il ne maîtrise pas certains éléments de base du cours. Pour Charbonneau, « l'idée est claire : étant donné les effets terribles sur l'estime de soi des élèves, il faut tout faire pour éviter l'échec des élèves, quitte à faire passer ceux qui ne fournissent même pas le minimum d'effort nécessaire à une véritable réussite ou ceux qui ont de graves difficultés

⁵⁶¹ Charbonneau, F. *Op.Cit.*, p.95

⁵⁶² *Ibid.*

d'apprentissage »⁵⁶³. Cette forme d'évaluation, peu connue du public, serait toujours en vigueur⁵⁶⁴.

Le recours à des *bulletins non chiffrés* et l'*élimination de la moyenne* reposaient sur le même postulat quant à l'importance de l'estime de soi. Les premiers bulletins issus de la réforme scolaire cherchaient à éliminer toute possibilité de comparaison entre les élèves, pour éviter le préjudice qu'un mauvais classement pourrait causer à l'estime de soi des élèves les moins performants⁵⁶⁵. Puisque la comparaison « n'apporte aucune aide aux élèves, en particulier à ceux qui montrent certaines difficultés »⁵⁶⁶, on jugeait que l'évaluation qualitative, qui pouvait s'exprimer sous la forme de lettres ou encore de dessins, permettrait à l'élève de ne se comparer qu'à lui-même, de se concentrer sur ses progrès, plutôt que de se comparer à ses camarades plus doués. Encore une fois, ce sont les protestations populaires qui incitèrent la ministre de l'Éducation à reculer sur ce point. Après avoir permis la réintroduction des bulletins chiffrés, la ministre Courchesne décida finalement d'imposer un bulletin unique à l'ensemble des écoles. Son introduction, qui était d'abord prévue pour l'automne 2010, fut reportée à l'année suivante⁵⁶⁷, afin de permettre aux écoles de se préparer à cet important changement.

Cette dénonciation de la comparaison au nom de l'estime de soi des enfants s'accompagne d'une critique de la compétition sous toutes ses formes, que Bourdieu et Passeron avaient déjà dénoncée comme un moyen de sanctionner les privilèges des

⁵⁶³ *Ibid.*

⁵⁶⁴ Breton, Pascale. « Bulletin unique : Une note basée sur le jugement de l'enseignant », *La Presse*, 14 novembre 2012, p.A16

⁵⁶⁵ Sauvé, Mathieu-Robert. « L'évaluation à l'école : compétence à parfaire », *Argument : Politique, société, histoire*, vol.9, no1, automne-hiver 2006-2007, p.71

⁵⁶⁶ Collectif. *Manifeste pour une école compétente. Op.Cit.*, p.19

⁵⁶⁷ Côté, Charles. « Le bulletin chiffré reporté », *La Presse*, 21 août 2010, p.A6

dominants⁵⁶⁸. Le refus de toute forme de compétition se manifeste non seulement dans l'évaluation, mais également dans les pratiques pédagogiques. Par exemple, on préfère les *pédagogies coopératives* aux anciennes méthodes plus compétitives⁵⁶⁹, parce que l'on juge que la « compétition est un « processus artificiel et malsain »⁵⁷⁰, peu propice aux apprentissages. Charles E. Caouette souligne d'ailleurs que les enfants immigrants dont la culture d'origine ne valorise pas la compétition seraient les premières victimes de l'environnement compétitif qui caractérisait l'école traditionnelle⁵⁷¹.

Une autre mesure qui témoigne de l'importance que l'école québécoise accorde à l'estime de soi est *l'intégration dans les classes régulières* des élèves handicapés et en difficultés d'apprentissage. Bien que cette intégration ne soit pas prescrite par la loi, elle serait fortement encouragée depuis 1996⁵⁷², en particulier au primaire, où 80 % des élèves en difficulté fréquentent une classe régulière⁵⁷³. Cette mesure se justifie notamment par la volonté de favoriser l'acceptation de la différence de la part de l'ensemble des élèves⁵⁷⁴, ce qui s'inscrit dans le cadre de la pédagogie de la diversité dont nous avons déjà fait mention. Les tenants de l'intégration à tout prix, qui préfèrent parler d'« inclusion » plutôt que d'intégration, considèrent que l'école, pour être véritablement inclusive, doit faire l'objet d'une transformation radicale qui

⁵⁶⁸ Bourdieu, P. et J.-C. Passeron. *La reproduction*. *Op.Cit.*, p.199

⁵⁶⁹ Ouellet, F. *Les défis du pluralisme en éducation*. *Op.Cit.*, p.50

⁵⁷⁰ Caouette, Charles E. « L'école face aux défis du pluralisme et de la promotion collective », dans Ouellet, F. et M. Pagé (dir.). *Op.Cit.*, p.98-99

⁵⁷¹ *Ibid.*

⁵⁷² Collectif. *Manifeste pour une école compétente*. *Op.Cit.*, p.49

⁵⁷³ Boutin, Gérald et Lise Bessette. *Inclusion ou illusions? Élèves en difficulté en classe ordinaire: Défis, limites et modalités*, Montréal : Éditions nouvelles, 2009, p.15

⁵⁷⁴ *Ibid.*, p.55

lui permettra d'accueillir tous les enfants au sein d'une même classe, quels que soient leurs besoins et aussi lourds leurs handicaps soient-ils⁵⁷⁵. En ce qui concerne l'enfant intégré à la classe régulière lui-même, les justifications invoquées pour le retirer des classes spécialisées font appel à la notion d'estime de soi. Selon Charbonneau, « on a jugé qu'en isolant les élèves en difficultés dans des classes séparées, on les stigmatise aux yeux des autres élèves, et à leurs propres yeux »⁵⁷⁶, ce qui nuirait à leur estime d'eux-mêmes.

En plus de ces directives ministérielles adoptées dans le cadre de la réforme, plusieurs autres pratiques témoignent de l'importance accordée à l'estime de soi dans les écoles du Québec. La « multiplication des "personnels" »⁵⁷⁷ de toutes sortes, dont la présence à l'école n'est pas nécessairement liée à l'enseignement, en témoigne. Gilles Gagné constate que « l'école s'est remplie de concepteurs, d'orienteurs, de conseillers et d'évaluateurs »⁵⁷⁸, qui travaillent tous de concert : « l'infirmière fait équipe avec le sexologue, le psychologue avec l'orienteur, le conseiller pédagogique avec le docimologue et le préposé aux moyens audiovisuels avec le directeur de pastorale »⁵⁷⁹, ce dernier ayant maintenant le titre d'animateur de vie spirituelle et d'engagement communautaire. Tous justifient leur fonction au nom de leur contribution au bien-être global de l'enfant, jugé essentiel à sa réussite scolaire.

En plus de ces professionnels, dont plusieurs ont une mission proprement thérapeutique, l'enseignant lui-même est invité à abandonner son rôle traditionnel de

⁵⁷⁵ *Ibid.*, p.20

⁵⁷⁶ Charbonneau, F. *Op.Cit.*, p.96

⁵⁷⁷ Gagné, Gilles. « L'école au Québec : un système qui parasite des institutions », dans Gagné, G. (dir.) *Op.Cit.*, p.40

⁵⁷⁸ *Ibid.*

⁵⁷⁹ *Ibid.*

transmetteur de savoirs pour se consacrer tout entier au mieux-être de ses élèves et renforcer leur estime d'eux-mêmes. Robert Bisailon résume bien ce nouveau rôle de l'enseignant en citant un élève qui s'était présenté aux États généraux sur l'éducation en réclamant « des adultes qui nous prennent soin » (sic). Pour Bisailon, malgré la formulation incorrecte de l'intervention, celle-ci résume l'intention des concepteurs de la réforme, qui souhaitent que les enseignants voient leur rôle dans la perspective du « *care* », qu'ils cherchent davantage à « aimer » leurs élèves plutôt qu'à simplement leur enseigner⁵⁸⁰. Ce nouveau rôle dévolu à l'enseignant est une manifestation exemplaire de la psychologisation de l'action étatique dont nous avons déjà fait mention. L'institution scolaire est une composante de ce nouvel État thérapeutique appelé à répondre aux « besoins » particuliers des individus. Tout comme les autres institutions publiques converties au « service personnalisé », l'école devient une accompagnatrice dans le cheminement de chaque enfant vers le bonheur. Son rôle d'instruction est subordonné à cette nouvelle exigence de prise en charge du bien-être de chaque enfant en fonction de ses besoins particuliers.

Cette tendance n'est pas propre au Québec. Kathryn Ecclestone et Dennis Hays ont étudié les diverses modalités que prend l'école thérapeutique contemporaine en Angleterre et ailleurs. Selon eux, il s'agit de l'étape la plus achevée de l'État thérapeutique⁵⁸¹. L'éducation qu'ils décrivent repose sur une « nouvelle orthodoxie » qui justifie des interventions politiques pour assurer le « bien-être émotif » des élèves⁵⁸². En investissant les disciplines scolaires de préoccupations thérapeutiques, l'école contemporaine aurait ouvert la porte à l'instrumentalisation de l'école comme

⁵⁸⁰ Bisailon, Robert. Dans Gosselin, G. et C. Lessard (dir.). *Op.Cit.*, p.212

⁵⁸¹ Ecclestone, Kathryn et Dennis Hays. *The Dangerous Rise of Therapeutic Education*, Londres : Routledge, 2009, p.123

⁵⁸² *Ibid.*, p.122 (traduction libre)

agent d'« ingénierie sociale »⁵⁸³. James L. Jr. Nolan fait, quant à lui, référence à une « pédagogie thérapeutique » centrée sur les sentiments de l'élève, et qui consiste à donner aux enfants les outils pour « comprendre, catégoriser, exprimer et agir sur leurs sentiments »⁵⁸⁴.

L'école thérapeutique imposerait des techniques bien précises, telles que les discussions en cercle au cours desquelles les enfants doivent exprimer leurs émotions. Sous prétexte d'amener les élèves à développer des compétences émotionnelles (*emotional skills, comptence and literacy*), ces techniques « dissimuleraient en fait des conceptions normatives très fortes quant aux attributs, attitudes et dispositions »⁵⁸⁵ que doivent adopter les enfants.

2.4.4 Conclusion : la nouvelle fonction sociale de l'école

Les nouvelles pédagogies constructivistes ont favorisé l'émergence d'une « école de l'individu » qui repose sur les mêmes principes que la « société de l'individu » à laquelle elle participe. En focalisant l'enseignement sur le respect de l'identité spécifique de chaque enfant, de son rythme et de son mode d'apprentissage, en ayant pour objectif son bonheur, son estime de lui-même et son épanouissement plutôt que simplement son instruction, l'école souscrit aux préceptes de l'individualisme contemporain. Ce virage, qui s'est effectué progressivement depuis l'apparition des écoles « centrées sur l'enfant » jusqu'à l'introduction du constructivisme dans les facultés des sciences de l'éducation et dans les documents

⁵⁸³ *Ibid.*, p.145 (traduction libre)

⁵⁸⁴ Nolan, James L. Jr. « Acquiescence or Consensus?: Consenting to Therapeutix Pedagogy », dans Chriss, James J. (dir.) *Counseling and the Therapeutic State*. New York : Walter de Gruyter, 1999, p.121 (traduction libre)

⁵⁸⁵ Ecclestone, K. et D. Hays. *Op.Cit.*, p.43 (traduction libre)

ministériels, a pour contrepartie d'affaiblir considérablement la fonction sociale traditionnelle de l'école. Pour David H. Hargreaves, ce déclassement des fonctions sociales de l'école au profit du « culte de l'individu » est manifeste dans le vocabulaire du nouveau discours pédagogique : les termes « croissance personnelle » et « développement individuel » ont remplacé les concepts collectifs tels que l'« *esprit de corps* »⁵⁸⁶, l'« esprit d'équipe », l'« honneur de l'école » ou à « loyauté à l'école », qui encourageaient autrefois les élèves à travailler fort⁵⁸⁷. Comme nous l'avons souligné à quelques reprises, cela n'empêche pas l'école d'avoir une mission sociale. Celle-ci s'est seulement transformée : l'école ne cherche plus à transmettre une culture, mais à inculquer une certaine conception du juste fondée sur les nouvelles « exigences » de la diversité. Cela implique le développement de certaines attitudes de la part des élèves, que l'APC a permis d'inclure dans le curriculum en les traduisant dans le langage des compétences.

La valorisation de la collaboration et du travail en équipe par l'école d'aujourd'hui ne contredit pas non plus cette thèse de l'individualisme radical. Nous avons vu que le remplacement de la compétition par la collaboration relevaient d'une conception individualiste de l'école comme instrument au service de l'estime de soi de chaque enfant. Le travail en équipe repose également sur les nouvelles formes de rapports sociaux qui unissent les individus dans la société postmoderne. Le « culte de l'amicalité » (*cult of "chumminess"*)⁵⁸⁸ que supposent les nouvelles formes de collaboration scolaire ne témoigne pas tant d'une appartenance collective à une école et, par là, à une communauté politique, que des nouvelles solidarités propres à la société de l'individu. Ces solidarités passagères peuvent être rompues à tout moment

⁵⁸⁶ En français dans le texte

⁵⁸⁷ Hargreaves, David H. « A sociological critique of individualism in education », *British Journal of Educational Studies*, vol.28, no3, juin 1980, p.193 (traduction libre)

⁵⁸⁸ *Ibid.* (traduction libre)

par l'individu délié, puisqu'à l'école comme ailleurs, le « tribalisme » s'arrime à l'individualisme. En somme, avec les nouvelles pédagogies, la microsociété scolaire se fait à la fois société de la diversité et société de l'individu.

CHAPITRE III

STRATÉGIE DE RECHERCHE POUR L'ANALYSE DU NOUVEAU DISCOURS PÉDAGOGIQUE

Dans les chapitres précédents, nous avons pu constater que la communauté politique ainsi que l'école ont connu d'importantes transformations au cours des dernières décennies. Les nombreux exemples de ces transformations sont attestés tant par les sciences sociales que par les sciences de l'éducation et la philosophie. Pour mieux comprendre comment ces changements se sont opérés au Québec et comment les transformations politiques s'articulent aux transformations de l'école, nous avons choisi, dans le cadre de cette thèse, de procéder à une analyse la plus exhaustive possible du nouveau discours pédagogique québécois. En analysant ce discours, nous voulions comprendre sur *quelles représentations de la communauté et du sujet politiques* il était fondé, et *quelles pratiques éducatives* découlaient de ces représentations.

Ce chapitre présente la stratégie de recherche que nous avons adoptée dans le cadre de notre analyse. La première partie est consacrée à la présentation de notre objet d'étude, le nouveau discours pédagogique. Nous en proposons une définition opérationnelle, qui nous a permis de constituer un corpus, que nous présentons dans la deuxième partie de ce chapitre. Ces précisions relatives à notre objet et à notre corpus nous permettent finalement d'aborder l'analyse comme telle, en indiquant les choix méthodologiques que nous avons faits et les étapes que nous avons suivies.

3.1 L'objet de recherche : le nouveau discours pédagogique

La définition de notre objet de recherche, *le nouveau discours pédagogique québécois*, repose sur des choix théoriques et comporte certaines implications méthodologiques. Il nous apparaissait donc important de définir avec précision l'expression *nouveau discours pédagogique* et d'indiquer les raisons qui ont motivé le choix de ces termes. Pour ce faire, nous expliquons d'abord ce qu'est la pédagogie, avant de spécifier ce qu'est un discours pédagogique, puis, finalement, ce que nous entendons par *nouveau discours pédagogique*.

3.1.1 La pédagogie

La notion de pédagogie est problématique, puisqu'elle a eu plusieurs significations au cours de l'histoire. En effet, la pédagogie a d'abord désigné « l'art du pédagogue », puis la « philosophie » au fondement de l'éducation et, finalement, une « théorie normative » sur les méthodes d'enseignement⁵⁸⁹. Bien que les chercheurs contemporains ne s'entendent pas sur une définition exacte de la notion de pédagogie, ils sont nombreux à s'inspirer de celle proposée par Durkheim⁵⁹⁰. Selon le fondateur de la sociologie française, la notion de pédagogie doit servir à désigner des « théories », des « manières de concevoir l'éducation »⁵⁹¹. Elle se distingue ainsi de l'éducation elle-même, qui renvoie à l'« action exercée sur les enfants »⁵⁹². Le rapport entre éducation et pédagogie est alors très simple : l'éducation est la « matière de la

⁵⁸⁹ Blais, Marie-Claude, Marcel Gauchet et Dominique Ottavi. *Pour une philosophie politique de l'éducation : Six questions d'aujourd'hui*. Paris : Bayard, 2002, p.102

⁵⁹⁰ Marchive, Alain. *La pédagogie à l'épreuve de la didactique*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2008, p.8

⁵⁹¹ Durkheim, Émile. *Éducation et sociologie*. Op.Cit., p.59

⁵⁹² *Ibid.*

pédagogie »⁵⁹³. Les théories pédagogiques ne renvoient toutefois pas à quelque « science » de l'éducation pour Durkheim. Celui-ci considère plutôt la pédagogie comme un intermédiaire entre, d'une part, la « science » de l'éducation, une science en construction devant emprunter à la psychologie et à la sociologie et, d'autre part, l'art d'enseigner, qui consiste en une pratique de l'éducation⁵⁹⁴. Entre ces deux registres, la pédagogie peut être envisagée comme une « théorie pratique »⁵⁹⁵ sur l'éducation. En somme, pour Durkheim, la pédagogie est une « réflexion la plus méthodique et la mieux documentée possible, mise au service de la pratique de l'enseignement »⁵⁹⁶. En insistant sur la méthode et la documentation sur lesquelles doit s'appuyer la pédagogie, Durkheim distingue bien celle-ci de la simple opinion, ce qui lui permet de la qualifier de « théorie ». Cette théorie a toutefois un caractère pratique, dans la mesure où elle n'est pas un savoir neutre, comme doit l'être la sociologie pour Durkheim, mais un ensemble d'énoncés prescriptifs.

La distinction opérée par Durkheim entre pédagogie et éducation est largement reconnue dans les milieux académiques. La différence entre pédagogie et didactique est toutefois plus difficile à établir, et donne parfois lieu à des querelles entre pédagogues et didacticiens. Ces deux branches de la recherche en éducation « ont en commun de s'intéresser à ce qui se passe dans la classe »⁵⁹⁷. Toutefois, selon Alain Marchive, elles se distinguent par l'étendue de leur objet ainsi que par leur visée. En effet, alors que la pédagogie « privilégie une approche globalisante et s'efforce de prendre en compte toutes les dimensions de la pratique

⁵⁹³ *Ibid.*, p.60

⁵⁹⁴ *Ibid.*, p.69

⁵⁹⁵ *Ibid.*, p.69

⁵⁹⁶ *Idem. L'éducation morale. Op.Cit.*, p.32

⁵⁹⁷ Marchive, A. *Op.Cit.*, p.70

d'enseignement »⁵⁹⁸, la didactique est « centrée sur les savoirs » à enseigner⁵⁹⁹. Pour cette raison, les théories pédagogiques se présentent habituellement comme des théories générales de l'enseignement pouvant être employées quelle que soit la matière enseignée, alors que la didactique « concerne en priorité la structuration et la gestion des contenus à l'intérieur d'une discipline scolaire donnée »⁶⁰⁰. Ainsi, contrairement à la pédagogie, la didactique se divise en branches disciplinaires, telles que les didactiques du français, des mathématiques et des sciences. Finalement, alors que la pédagogie se présente comme une théorie pratique, qui s'appuie sur différentes sciences sans en être une elle-même, la didactique est généralement reconnue comme une science à part entière, qui cherche à déterminer méthodiquement les techniques les plus efficaces pour enseigner chacune des disciplines scolaires⁶⁰¹.

3.1.2 Le discours pédagogique

Plusieurs définitions de la pédagogie que nous avons consultées insistent sur le caractère discursif de la pédagogie, de même que sur l'articulation de ce discours avec les pratiques enseignantes. En effet, pour Gauthier, la pédagogie est « un discours qui codifie les savoirs propres à l'enseignant dans l'exercice de son métier et qui en structure la pratique quotidienne »⁶⁰². Pour Chéné, elle est « un discours et une pratique d'ordre en vue d'assurer l'instruction et l'éducation des élèves dans la

⁵⁹⁸ *Ibid.*

⁵⁹⁹ *Ibid.*

⁶⁰⁰ Noël-Gaudreault, Monique, Sébastien Béland et Geneviève Falaise. « Recherches en didactique des disciplines », *Revue des sciences de l'éducation*, vol.35, no3, 2009, p.8

⁶⁰¹ Marchive, A. *Op.Cit.*, p.9

⁶⁰² Gauthier, Clermont et Maurice Tardif. « Conclusion : la pédagogie de demain », dans Gauthier, C. et M. Tardif (dir.). *La pédagogie : Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, *Op.Cit.*, p.377

classe »⁶⁰³. Pour Beillerot, le terme « pédagogie » peut englober plusieurs significations, mais « lorsqu'elle se fait traités, manuels, essais ou articles, elle devient le discours sur des pratiques, actuelles ou qu'il conviendrait de faire advenir »⁶⁰⁴.

Cette imbrication, abondamment soulignée dans la littérature, entre discours pédagogique et pratiques enseignantes fait en sorte que les recherches menées dans le domaine de la pédagogie se divisent en deux principaux « champs d'investigations »⁶⁰⁵ : D'une part, plusieurs chercheurs s'intéressent aux « pratiques enseignantes », telles qu'elles se déroulent dans les classes⁶⁰⁶. Pour procéder à la collecte de leurs données, ces chercheurs ont généralement recours à l'observation directe dans les milieux d'enseignement. D'autre part, certains chercheurs privilégient l'étude des « textes pédagogiques » qui agissent à titre de « supports pour la pensée et l'action »⁶⁰⁷. La méthode privilégiée par ce deuxième groupe de chercheurs, l'analyse de discours, est celle que nous avons adoptée dans le cadre de cette thèse. Puisque nous voulions saisir les intentions qui guident les changements dans le milieu de l'éducation, les projets qu'ils portent et les idées sur lesquelles ils s'appuient, il nous apparaissait essentiel d'analyser les documents où sont énoncés des orientations, des objectifs poursuivis par l'école québécoise d'aujourd'hui. Nous avons donc choisi d'étudier la pédagogie comme « discours de conviction »⁶⁰⁸ visant à orienter les pratiques enseignantes. Afin de marquer clairement ce choix méthodologique, nous

⁶⁰³ Chené, Adèle, et al. « Les objets actuels de la recherche en éducation », *Revue des sciences de l'éducation*, vol.25, no2, 1999, p.403

⁶⁰⁴ Beillerot, Jacky. « Sciences de l'éducation et pédagogie : un étrange manège », *Revue française de pédagogie*, no 120, juillet-août-septembre 1997, p.77

⁶⁰⁵ Marchive, A. *Op.Cit.*, p.59

⁶⁰⁶ *Ibid.*, p.59-60

⁶⁰⁷ *Ibid.*

⁶⁰⁸ *Ibid.*, p.128

préférons parler de *discours pédagogique*, plutôt que de *pédagogie*, bien que certains auteurs emploient ces termes de manière indifférenciée.

En choisissant d'étudier le discours pédagogique, plutôt que les pratiques enseignantes, nous nous inscrivons dans la tradition sociologique de l'analyse de discours. Pour le linguiste français Dominique Maingueneau, un discours consiste en des « organisations transphrasiques relevant d'une typologie articulée sur des conditions de production socio-historiques »⁶⁰⁹. Construction linguistique, le discours comporte donc aussi une dimension sociohistorique, ce qui explique son intérêt pour les sciences sociales. C'est également ce qui le distingue du simple texte. En effet, envisager un corpus comme discours, plutôt que comme texte, implique qu'il faille tenir compte non seulement de son contenu brut, mais également de ses « conditions de production »⁶¹⁰. La particularité du discours comme objet d'étude réside ainsi dans le fait qu'il est considéré comme étant socialement déterminé, régi par des règles particulières. Les contraintes, souvent implicites, qui pèsent sur le discours lui imposent une « discipline », elles agissent comme « principe de contrôle de la production du discours »⁶¹¹. L'analyse doit donc tenir compte du contexte immédiat de production du discours étudié, qui lui impose des contraintes spécifiques, mais également des déterminants macrosociaux qui pèsent sur l'ensemble des discours dans la société des identités, et que nous avons identifiés dans les chapitres précédents. En ce sens, nous considérons, à la suite de Durkheim, que l'intérêt du discours pédagogique pour la sociologie réside dans le fait qu'il « exprime avant tout

⁶⁰⁹ Maingueneau, Dominique. *Initiation aux méthodes de l'analyse de discours : problèmes et perspectives*. Paris : Classiques Hachette, 1976, p.20

⁶¹⁰ Sarfati, Georges-Élia. *Éléments d'analyse du discours*. Paris : Armand Colin, 2007, p.8

⁶¹¹ Foucault, Michel. *L'ordre du discours*. Paris : Gallimard, 1971, p.37-38

l'état de la société à l'époque considérée »⁶¹². Le discours pédagogique peut donc être considéré comme un témoin d'une époque.

Le discours n'est toutefois pas qu'un simple reflet de la réalité matérielle, un produit des rapports sociaux qui nous informerait sur le contexte dans lequel il a été prononcé ou rédigé. Si tel était le cas, le discours sur l'école ne serait qu'un reflet des transformations qui affectent celle-ci, alors qu'en fait, le discours participe aux changements sociaux. Les chercheurs qui pratiquent l'analyse de discours considèrent que celui-ci a des effets sur les personnes et sur les groupes auxquels il s'adresse et qu'il peut agir comme instrument de pouvoir. Pour le dire comme Foucault, le discours n'est pas seulement « ce qui traduit les luttes », il peut également être « ce par quoi on lutte »⁶¹³. Le discours pédagogique est donc non seulement le témoin d'une époque, mais également un acteur du changement. C'est ce qu'affirme Durkheim lorsqu'il indique que la « machine » scolaire est formée de deux entités : d'une part, les institutions, et d'autre part, les « idées qui la travaillent et qui la sollicitent à changer »⁶¹⁴. En tant que partie intégrante du système scolaire, le discours pédagogique fonctionne selon sa logique propre et agit sur l'école et sur la société. Pour Reboul, le discours pédagogique « véhicule nécessairement des projets, des buts, des valeurs », ce qui en fait un discours particulièrement idéologique⁶¹⁵. C'est dans ce caractère idéologique du discours pédagogique que réside son intérêt pour la sociologie politique.

La contribution de Reboul à l'analyse du discours pédagogique est importante. Dans son ouvrage intitulé *Le langage de l'éducation : analyse du discours*

⁶¹² Durkheim, E. *Éducation et sociologie. Op.Cit.*, p.78

⁶¹³ Foucault, M. *Op.Cit.*, p.12

⁶¹⁴ Durkheim, É. *Éducation et sociologie. Op.Cit.*, p.112

⁶¹⁵ Reboul, O. *Op.Cit.*, p.165

pédagogique, le philosophe français présente la démarche qu'il a effectuée pour offrir une définition précise du discours pédagogique. Dans un premier temps, il l'a défini comme étant constitué de « l'ensemble des propos tenus sur l'éducation »⁶¹⁶. Reprenant la distinction entre éducation et pédagogie établie par Durkheim, Reboul a ensuite distingué le discours pédagogique du discours éducatif qui, lui, ne porte pas *sur* l'éducation, mais vise à éduquer. À titre d'exemple, le parent qui réprimande son enfant ou l'enseignant qui fait la leçon à ses élèves tiendraient un discours éducatif, alors que ceux qui leur indiquent comment ils devraient s'adresser à leurs enfants ou à leurs élèves tiendraient plutôt un discours pédagogique. Cette précision étant faite, Reboul a raffiné sa définition. En plus de porter *sur* l'éducation, le discours pédagogique « prétend à la vérité »⁶¹⁷, celle-ci étant toutefois « d'ordre pratique »⁶¹⁸, ce qui correspond à l'idée durkheimienne selon laquelle la pédagogie est une « théorie pratique ». En somme, conclut Reboul, « le discours pédagogique est celui qu'on tient sur l'éducation dans le but d'en légitimer tels aspects et d'en condamner tels autres. Il prétend par là même à la vérité, une vérité d'ordre pratique »⁶¹⁹. C'est cette définition que nous avons adoptée pour identifier les composantes du discours pédagogique québécois, et les distinguer des autres discours relatifs à l'éducation.

3.1.3 Le nouveau discours pédagogique

Maintenant que nous avons précisé ce qu'est un discours pédagogique, il convient de préciser, parmi l'ensemble des propos tenus sur l'éducation en tous lieux et en tous temps, le discours précis qui fait l'objet de notre analyse. Ce discours, nous

⁶¹⁶ *Ibid.*, p.11

⁶¹⁷ *Ibid.*

⁶¹⁸ *Ibid.*

⁶¹⁹ *Ibid.*

l'appelons *nouveau discours pédagogique*. Cette référence à la contemporanéité du discours peut surprendre étant donné que nous avons mentionné que le discours pédagogique d'aujourd'hui avait des racines lointaines, qui remontent à l'*Émile* de Rousseau. Pour souligner cette filiation, nous aurions pu, à la suite de Nathalie Bulle⁶²⁰ et de Marc Chevrier⁶²¹, parler de « pédagogie progressiste », par opposition à la pédagogie moderne, mais nous avons plutôt choisi d'insister sur le caractère actuel du discours. Plusieurs auteurs ont également emprunté cette voie : certains, comme David Hartley⁶²², parlent de la « nouvelle pédagogie » (*new pedagogy*), alors que d'autres, comme Marcel Gauchet⁶²³ ou Vladimíra Spilková⁶²⁴, accordent ces termes au pluriel en parlant des « pédagogies nouvelles ». Plutôt que d'opter pour l'une ou l'autre de ces formules, au singulier ou au pluriel, nous avons préféré employer l'expression *nouveau discours pédagogique*, qui rend compte à la fois du caractère discursif de notre objet et de sa nouveauté.

La première raison pour laquelle nous avons choisi de qualifier ce discours à partir de sa nouveauté plutôt qu'à partir de son progressisme réside dans son lien avec les transformations récentes de la communauté politique. En parlant de nouveau discours pédagogique, nous voulions souligner que, malgré les liens évidents entre le discours actuel et celui tenu à d'autres époques par Rousseau, Dewey et Piaget, ce discours a connu des mutations qui rendent compte de son inscription dans l'époque

⁶²⁰ Bulle, N. *Op.Cit.*, 2009

⁶²¹ Chevrier, Marc. « Le complexe pédago-ministériel », *Argument*, vol.9, no1, automne-hiver 2006-2007, p.31

⁶²² Hartley, David. « The Convergence of Learner-Centered Pedagogy in Primary and Further Education in Scotland: 1965-1985 », *British Journal of Educational Studies*, vol.35, no2, juin 1987, p.126

⁶²³ Blais, M.-C., M. Gauchet et D. Ottavi. *Op.Cit.*, p.38

⁶²⁴ Spilková, Vladimíra. « Les tentatives de mises en place des "pédagogies nouvelles" dans les écoles fondamentales tchèques après 1989 », *Revue française de pédagogie*, no153, octobre-novembre-décembre 2005, p.27

contemporaine. Plus précisément, nous avons cherché à mettre en lumière les liens qui existent entre l'école d'aujourd'hui et la société des identités, en montrant qu'il s'y développe, dans les deux cas, un nouveau rapport à la diversité ainsi qu'un nouvel individualisme. Dans le cadre de notre analyse, nous souhaitons approfondir l'étude de ces liens entre les transformations de la communauté politique et celles qui affectent l'école.

Si le nouveau discours pédagogique est celui de la société des identités, la période étudiée doit correspondre à celle où cette nouvelle conception de la communauté politique s'est imposée au Québec. Or, il est impossible d'établir avec précision le moment où nous aurions basculé dans cette nouvelle représentation de la communauté politique, puisque les transformations se sont opérées progressivement. Nous disposons toutefois de certains repères pour établir une période à partir de laquelle les élites politiques et médiatiques du Québec ont modifié de façon significative leur discours sur les questions liées à la diversité, à la gestion des différences culturelles ou encore aux droits et libertés individuels. Pour Jacques Beauchemin, le référendum de 1995 sur la souveraineté du Québec, suivi des déclarations controversées du premier Ministre Jacques Parizeau sur « l'argent et le vote ethnique » a permis à un « nouvel argumentaire antinationaliste »⁶²⁵ de triompher, « en se réclamant des valeurs culturelles du pluralisme et, sur le plan politique, du droit des minorités »⁶²⁶. Pour Mathieu Bock-Côté également, cet épisode aurait entraîné un processus de « dénationalisation tranquille »⁶²⁷ du discours des élites. Sous cet aspect, la période suivant le référendum de 1995 nous apparaissait la plus propice à l'étude du nouveau discours pédagogique en tant que composante de la société des identités.

⁶²⁵ Beauchemin, J. *L'histoire en trop. Op.Cit.*, p.93

⁶²⁶ *Ibid.*, p.94

⁶²⁷ Bock-Côté, M. *La dénationalisation tranquille. Op.Cit.*

La seconde raison pour laquelle nous avons choisi de parler de nouveau discours pédagogique en dépit de ses racines lointaines réside dans la volonté de rupture qui s'en dégage. En effet, le nouveau discours pédagogique s'est défini « dans une opposition étroite avec la tradition »⁶²⁸. Il s'est développé « de façon polémique »⁶²⁹, contre un ancien discours. Il cherche à remplacer cet ancien discours, dont il peut intégrer certains éléments, comme nous le verrons plus loin, mais toujours dans l'intention de le dépasser. Ses défenseurs le voient comme la meilleure préparation possible pour affronter le « monde à venir »⁶³⁰, pour entrer de plain-pied dans « le vingt-et-unième siècle »⁶³¹. Le programme éducatif qu'il propose se présente sous le signe de l'innovation et de l'adaptation au changement. En ce sens, sans être complètement inédit, le nouveau discours pédagogique cherche à se dissocier de la tradition et des anciennes pédagogies, considérées comme obsolètes.

Cette deuxième caractéristique du nouveau discours pédagogique nous permet également de mieux cibler la période visée par notre étude. En effet, s'il est encore une fois impossible de déterminer précisément le moment où ce discours est apparu, nous disposons d'informations précises sur le moment auquel ont eu lieu certains changements institutionnels qui s'inscrivent dans ce discours. Comme nous l'avons déjà souligné, la réforme de l'éducation est clairement marquée par cette volonté de transformer le curriculum et les méthodes d'enseignement afin d'offrir aux élèves québécois une éducation adaptée à leur époque. En ce sens, nous pouvons considérer que le nouveau discours pédagogique, qui s'est construit progressivement au Québec depuis le Rapport Parent, s'est inscrit officiellement dans les politiques éducatives

⁶²⁸ Gauthier, C. « De la pédagogie traditionnelle à la pédagogie nouvelle », *Op.Cit.*, p.131

⁶²⁹ *Ibid.*, p.151

⁶³⁰ Inchauspé, Paul. dans Gosselin, G. et C. Lessard (dir.). *Op.Cit.*, p.293

⁶³¹ *Idem. Pour l'école. Op.Cit.*, p.30

avec la réforme de l'éducation, dont les premières orientations ont été présentées dans le rapport des États généraux sur l'éducation en 1996⁶³².

En somme, les deux caractéristiques du nouveau discours pédagogique que nous avons distinguées, soit son lien avec la société des identités et sa volonté de rupture avec un discours pédagogique antérieur, ont motivé notre choix de commencer l'analyse avec des documents publiés au milieu des années 1990. Plus précisément, nous avons choisi d'étudier des documents parus entre 1996, date de publication du rapport ayant enclenché le processus de réforme de l'éducation, et 2010, soit l'année qui marque la fin de l'implantation de la réforme au secondaire. Nous tenons toutefois à rappeler que, malgré ce choix méthodologique de lier notre période d'analyse à celle de l'implantation de la réforme de l'éducation, nous ne souhaitons pas étudier le discours « de la réforme », c'est-à-dire le discours sur les seuls changements apportés par la réforme au milieu scolaire québécois, mais plus largement le nouveau discours pédagogique, qui déborde la réforme tout en entretenant des liens étroits avec elle. Bien que la réforme ait été un moteur important de changement, nous voulions vérifier si d'autres décisions politiques, telles que l'adoption de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* en 1998, avaient joué un rôle significatif dans la transformation de l'institution scolaire. Cette hypothèse nous semblait en effet plausible, étant donné que cette politique concernait directement la question de la diversité culturelle, qui est au cœur des transformations de la communauté politique⁶³³. Pour bien rendre compte de l'articulation entre le nouveau discours pédagogique et les mutations de la communauté politique, il nous apparaissait donc essentiel de constituer un corpus le

⁶³² Commission des États généraux sur l'éducation. *Op.Cit.*, 1996.

⁶³³ Comme nous le verrons dans les prochains chapitres, nous avons finalement constaté que c'étaient plutôt les rapports Lacoursière et Proulx qui avaient donné le coup d'envoi à la transformation pluraliste de l'école, en proposant des changements en profondeur qui touchaient directement au curriculum enseigné à l'ensemble des élèves.

plus exhaustif possible, qui rende compte de l'ensemble des changements qu'a connus l'école québécoise au cours de cette période, et non des seules modifications qui découlent directement de la réforme. C'est ce souci d'exhaustivité qui a guidé la constitution de notre corpus.

3.2 Le corpus

Notre définition du nouveau discours pédagogique nous a permis de déterminer les critères devant encadrer la constitution de notre corpus d'analyse. En procédant par élimination, nous avons identifié, parmi l'ensemble des documents produits entre 1996 et 2010 et touchant, de près ou de loin, à l'éducation au Québec, ceux dont le contenu pouvait être considéré comme porteur du nouveau discours pédagogique. Ce sont ces documents que nous avons sélectionnés pour faire partie de notre corpus.

Premièrement, les textes retenus devaient contenir un discours pédagogique et non un discours éducatif. Nous avons donc exclu de notre corpus le matériel didactique, tels que les manuels scolaires et les cahiers d'exercices. Bien que ces documents comportent souvent en introduction des informations relatives à leurs objectifs pédagogiques, l'essentiel de leur contenu relève du discours éducatif, et non du discours sur l'éducation. Deuxièmement, nous tenions à respecter l'idée durkheimienne selon laquelle la pédagogie, en tant que théorie pratique, occupe une position intermédiaire entre les vérités scientifiques et les opinions subjectives. Cela impliquait, d'une part, l'exclusion des textes scientifiques tels que les articles publiés dans des revues avec comité de lecture et, d'autre part, les documents généralement qualifiés de « textes d'opinion », tels que les lettres ouvertes, les manifestes et autres publications de groupes militants. En plus de respecter notre définition de la pédagogie, ce choix nous permettait d'éviter les redondances auxquelles aurait

inévitablement donné lieu l'analyse des textes scientifiques, qui nous avaient déjà servi à construire notre problématique, présentée aux chapitres précédents.

Ces restrictions, apportées afin de respecter notre définition du nouveau discours pédagogique, ont fait en sorte que les sources restantes étaient gouvernementales. Il en découle donc une nouvelle précision quant à notre objet de recherche : le discours sur lequel nous avons travaillé est celui du ministère de l'Éducation⁶³⁴, en ce sens que, même s'il est élaboré à partir des contributions de personnes extérieures, et qu'il est fortement influencé par les tendances de la recherche en éducation, il porte néanmoins la signature du ministère. Bien entendu, aucun discours n'est élaboré en vase clos. Il est donc impossible d'associer un discours à une personne ou à un groupe particulier qui l'auraient créé de toutes pièces. Néanmoins, dans le cas qui nous intéresse, le nouveau discours pédagogique est porté par un organe gouvernemental, qui est le ministère de l'Éducation. Il s'agit donc d'un discours institutionnel. Selon Alice Krieg-Planque, les discours de ce type ont tendance à présenter les choix politiques qu'ils contiennent comme des évidences, en masquant l'existence de conflits⁶³⁵ et en cherchant à produire les « consensus » sur lesquels ils prétendent pourtant reposer⁶³⁶. Au cours de nos analyses, nous avons donc accordé notre attention à ces stratégies de dépolitisation des débats sur l'école, qui se sont révélées nombreuses dans notre corpus.

⁶³⁴ Au cours de la période visée par notre recherche, le Ministère a porté deux noms différents : d'abord, le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), puis le Ministère de l'Éducation, du loisir et du Sport (MELS). Puisque nous ne nous intéresserons qu'au volet « éducation » du ministère, ce changement de dénomination n'a pas d'effet sur notre recherche. Par commodité, nous référerons dans ce travail au ministère de l'Éducation, ou plus simplement au Ministère, quelle que soit la période visée.

⁶³⁵ Krieg-Planque, Alice. *Analyser les discours institutionnels*. Paris : Armand Colin, 2012, p.12

⁶³⁶ *Ibid.*, p.41

3.2.1 Les documents d'orientation

Une première série de documents que nous avons sélectionnés étaient ceux dans lesquels le ministère, ou certains comités qui s'y rattachent, définissait les grandes orientations que devait suivre l'école québécoise. Nous les avons qualifiés de « documents d'orientation », afin de marquer cette spécificité. Ces documents n'incluent ni les lois, qui sont adoptées par l'Assemblée nationale et non par le ministère, ni les documents administratifs internes du ministère, qui ne sont généralement pas publicisés. Ce sont plutôt des documents qui portent la signature officielle du ministère, bien qu'ils aient généralement été rédigés par des fonctionnaires ou des contributeurs externes. Certains d'entre eux sont des rapports d'experts, commandés par le ministre à des comités qu'il a lui-même constitués, ou dont il a nommé la présidence, et dans lesquels sont émises des recommandations, que le ministre est libre d'accepter ou de refuser. D'autres documents contiennent plutôt des directives au degré de précision variable, qui peuvent faire suite ou non à des recommandations émises dans un document publié précédemment⁶³⁷.

Souvent, lorsque des recherches sont menées à partir de ce type de documents, ceux-ci sont analysés en tant que politiques publiques. Nous avons toutefois décidé de rejeter cette appellation, en raison des confusions auxquelles elle pouvait donner lieu. Dans le milieu de la recherche, elle est généralement employée dans un sens très large, pour désigner tout « programme d'action gouvernemental dans un secteur de la société ou dans un espace géographique »⁶³⁸ donné. Toutefois, dans l'administration

⁶³⁷ Au moment de constituer notre corpus, nous postulons que tous ces documents étaient de même nature, c'est pourquoi nous les avons regroupés dans un même sous-corpus. Notre analyse nous a toutefois permis de constater que les rapports d'experts, rédigés par des contributeurs externes, qui contenaient des recommandations adressées au ministre, étaient généralement plus radicaux que les documents d'orientation, qui énonçaient les décisions définitives du ministère. Afin d'effectuer une comparaison plus systématique entre ces deux types de documents, nous considérons qu'il aurait pu être pertinent d'en faire des sous-corpus distincts.

⁶³⁸ Mény, Yves. *Politiques publiques*. Paris : PUF, 1989, p.130

publique québécoise, on distingue les politiques publiques d'autres types de documents semblables, tels que les programmes, les plans d'action, les plans d'intervention, les stratégies ministérielles ou encore les guides. Pour les gestionnaires de l'administration publique, ces distinctions sont importantes, puisque les documents les plus généraux comme les politiques doivent être traduits plus concrètement sous la forme de programmes ou de plans d'action, alors que ces derniers appellent des interventions immédiates dans les milieux concernés. Toutefois, pour l'analyse de discours, il nous apparaissait plus pertinent de regrouper tous ces documents en un seul sous-corpus, que nous appelons « documents d'orientation », afin d'éviter toute confusion avec l'une ou l'autre de ses composantes⁶³⁹.

Bien que nous n'ayons pas retenu le terme « politique publique », la littérature portant sur ce type de matériau d'analyse nous apparaissait digne d'intérêt. Elle nous rappelle notamment que l'analyse des politiques publiques permet de « dégager les mécanismes à travers lesquels sont définis et traités les problèmes sociaux dès lors qu'ils deviennent "publics" »⁶⁴⁰. En indiquant les intentions qui guident les actions gouvernementales, les politiques publiques nous invitent à « une double interrogation sur la nature des problèmes publics et sur l'action »⁶⁴¹. Dans le cas précis du nouveau discours pédagogique, l'analyse des politiques publiques permettrait donc d'étudier les articulations entre description et prescription, de mettre en lien les représentations de la communauté politique et les « exigences » éducatives qui en découlent. Bref,

⁶³⁹ Dans ce cas, l'analyse n'a pas révélé de différences significatives entre les documents en fonction de leur degré de précision. Si les politiques nous ont généralement semblé plus intéressantes que les plans d'action ou d'intervention, c'était simplement parce qu'elles étaient plus détaillées. Au terme de l'analyse, nous considérons toujours qu'il était pertinent de regrouper ces documents dans un même sous-corpus.

⁶⁴⁰ Duran, Patrice. « Le savant et la politique : pour une approche raisonnée de l'analyse des politiques publiques », *L'Année sociologique*, 1990, p.239

⁶⁴¹ *Ibid.*

l'étude des politiques publiques ou des documents d'orientation publiés par le ministère nous permettrait de faire « l'étude des valeurs et des idées qui orientent les choix éducatifs »⁶⁴², d'analyser, derrière les actions entreprises au cours des dernières années en matière d'éducation au Québec, les « orientations morales et intellectuelles »⁶⁴³ du nouveau discours pédagogique.

Pour procéder à la collecte des documents appartenant à ce sous-corpus, nous avons eu recours au moteur de recherche en ligne du Centre de documentation du ministère de l'Éducation⁶⁴⁴. Nous avons choisi cet outil, qui recense l'ensemble des publications officielles du ministère, par souci d'exhaustivité. Pour chacune des années touchées par notre analyse, soit de 1996 à 2010, nous avons parcouru la liste des documents publiés par le ministère, ce qui inclut tant les documents dont il est l'auteur que ceux dont il est l'éditeur, l'auteur pouvant être un individu ou un comité en particulier rattaché au ministère. Les listes ainsi obtenues comportaient plusieurs centaines de documents pour chacune des années. Nous en avons retiré ceux qui ne répondaient pas aux critères préalablement établis, comme le matériel didactique et les rapports de recherche scientifique. Nous avons également retiré les documents qui portaient sur les secteurs d'enseignement destinés aux adultes, soit les secteurs professionnel, collégial et universitaire, ainsi que les documents portant sur la formation continue offerte dans les milieux de travail, puisqu'ils concernent davantage l'andragogie que la pédagogie, et qu'ils n'ont pas été touchés par le « renouveau pédagogique »⁶⁴⁵. D'ailleurs, depuis la formation du gouvernement

⁶⁴² Van Zanten, Agnès. *Les politiques d'éducation*. Paris : Presses universitaires de France, 2004, p.5

⁶⁴³ *Ibid.*, p.34

⁶⁴⁴ Le moteur de recherche peut être consulté à l'adresse suivante : <http://centrededocumentation.mels.gouv.qc.ca/index.php?acode=start>

⁶⁴⁵ Cela ne signifie toutefois pas qu'ils n'ont pas été touchés par le nouveau discours pédagogique. Le secteur collégial, par exemple, a adopté l'approche par compétences en 1994. Il serait sans doute intéressant d'analyser ce discours dans le cadre d'une autre recherche.

Marois en 2012, les secteurs collégial et universitaire ne relèvent plus du même ministère que l'enseignement primaire et secondaire, ce qui témoigne de la différence de nature entre l'enseignement obligatoire, destiné aux enfants que l'on appelle des « élèves », et l'enseignement supérieur, destiné aux adultes, que l'on appelle des « étudiants ». Finalement, nous avons éliminé les doublons, occasionnés par la présence d'un même document sous deux supports différents (version papier, version électronique) ou en deux langues différentes (français, anglais). Au terme de cette collecte, nous avons obtenu un sous-corpus de 77 documents totalisant près de 3000 pages. Pour chacune des années visées par l'étude, nous avons obtenu d'un à dix document, dont la taille pouvait varier d'une dizaine à quelques centaines de pages.

Nous avons déjà souligné l'importance de ne pas nous limiter au discours de la réforme, afin de rendre compte de l'ensemble des composantes du nouveau discours pédagogique et de leurs liens avec les transformations de la communauté politique. La composition de ce sous-corpus témoigne de ce souci d'exhaustivité. Les documents des premières années sont ceux qui portent le plus directement sur la réforme, puisqu'il s'agit de la période correspondant à son élaboration et aux premières étapes de sa mise en œuvre. On retrouve ainsi des documents qui annoncent les changements à venir et que M'hammed Mellouki qualifie de « promesses de réforme »⁶⁴⁶. Ils sont suivis des « offres officielles »⁶⁴⁷, qui contiennent les décisions finales du gouvernement quant aux modifications à apporter au curriculum et aux méthodes d'enseignement. Le sous-corpus ne se limite toutefois pas à ces documents sur la réforme. S'y ajoutent, surtout au cours des années plus récentes, des textes portant sur une grande variété de sujets. Il peut s'agir d'objectifs

⁶⁴⁶ Mellouki, M'hammed. « Approche de la réforme de l'éducation au Québec : par touches et retouches », dans Mellouki, M. (dir.). *Op.Cit.*, p.321

⁶⁴⁷ *Ibid.*

éducatifs, tels que la santé et l'activité physique, la valorisation de la langue française ou le développement durable. On y retrouve également des programmes qui ciblent des catégories d'élèves spécifiques, comme les mères adolescentes, les enfants vivant en milieu défavorisé ou les élèves handicapés. Parmi ces documents, le *Programme de soutien à l'école montréalaise* occupe une place particulière, étant donné qu'il a été modifié et réédité chaque année depuis 1997. Ce programme, lancé dans le cadre du plan d'action *Prendre le virage du succès*, répond à l'une des recommandations des États généraux à l'effet d'accorder une attention particulière aux écoles montréalaises, qui doivent composer avec un contexte socioéconomique particulièrement difficile. Finalement, mentionnons que la question de la religion et de la diversité religieuse à l'école publique est un thème dominant de ce sous-corpus. Après la publication du rapport Proulx en 1999, qui recommande notamment le retrait de l'enseignement religieux confessionnel et son remplacement par un cours d'éthique et culture religieuse, une série de documents publiés par le ministère de l'Éducation ou par son Comité sur les affaires religieuses annoncent les changements à venir en cette matière et émettent des recommandations pour favoriser la transition d'un enseignement confessionnel à un enseignement pluraliste.

En somme, les documents d'orientation portent sur une grande variété de sujets, parmi lesquels la réforme scolaire, les mesures de soutien aux écoles montréalaises et la place de la religion à l'école occupent une place privilégiée. Certains de ces documents ont déjà été analysés dans des recherches antérieures. C'est le cas en particulier des premiers documents publiés à la fin des années 1990 et au début des années 2000, qui présentent les principales composantes de la réforme de l'éducation. Nous avons notamment consulté un mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, rédigé par Antoine Bélanger, qui offre une analyse de cinq documents ministériels publiés entre 1997 et 2001⁶⁴⁸. Un corpus similaire de « textes

⁶⁴⁸ Bélanger, Antoine. *Analyse critique des valeurs explicites et implicites du discours de la réforme en éducation au Québec*. Mémoire de maîtrise en éducation. Université du Québec à Montréal, mai 2008.

fondateurs »⁶⁴⁹ de la réforme a également fait partie de l'analyse d'Anthony Cerqua et Clermont Gauthier, dont l'objectif était de dégager, à partir « du discours ministériel, du discours universitaire et de celui des acteurs de terrain »⁶⁵⁰, un portrait global de « l'esprit » de la réforme. Ces analyses nous ont permis de constater l'importance de ces documents pour le nouveau discours pédagogique, ce qui a renforcé notre choix de les inclure dans l'analyse. Elles ont également nourri la construction de notre problématique, comme en font foi les nombreuses références à Cerqua et Gauthier dans les chapitres précédents. Toutefois, ces recherches, qui ont été menées dans des départements de sciences de l'éducation, abordent surtout des questions propres à ce domaine de recherche, telles que les théories de l'apprentissage et les méthodes d'enseignement, sans nécessairement chercher à les rattacher aux questionnements sociologiques et politiques qui sont les nôtres. De plus, elles portent uniquement sur la réforme de l'éducation, et non sur les autres composantes du nouveau discours pédagogique. Pour ces raisons, nous croyions qu'il était pertinent de procéder à une nouvelle analyse de ce matériau et de l'intégrer à un corpus plus vaste. Nous espérons ainsi apporter un éclairage nouveau et complémentaire aux résultats des analyses antérieures.

3.2.2 Les programmes scolaires

Le terme « programme » est le plus utilisé dans le système scolaire et dans l'administration publique pour désigner les documents qui énoncent, pour chaque cours et pour chaque niveau, ce qui doit être enseigné dans l'ensemble des écoles du Québec. Le ministère a d'ailleurs choisi de regrouper l'ensemble des programmes scolaires dans un document qui s'intitule *Programme de formation de l'école*

⁶⁴⁹ Cerqua, A. et C. Gauthier. *Esprit, es-tu là? Op.Cit.*, p.6

⁶⁵⁰ *Ibid.*, p.9

québécoise. Dans le domaine des sciences de l'éducation, le terme « curriculum », utilisé depuis longtemps dans la littérature anglo-saxonne, est de plus en plus répandu dans le monde francophone. Il désigne des documents qui vont au-delà des programmes ou des « cursus » disciplinaires centrés sur les savoirs à enseigner, en abordant des questions telles que les finalités éducatives et les méthodes d'enseignement⁶⁵¹. Cette définition du curriculum convient en effet aux programmes scolaires issus de la réforme qui, comme nous le verrons plus loin, accordent une grande place aux objectifs visés par chacune des disciplines, ainsi qu'aux orientations générales et aux compétences transversales. Toutefois, comme la notion de politique publique, celle de curriculum peut donner lieu à une certaine confusion, notamment entre le curriculum officiel, prescrit par le ministère, et le curriculum caché, implicite⁶⁵². Pour désigner notre deuxième sous-corpus, il nous apparaissait plus pratique d'utiliser l'appellation officielle de « programme » scolaire, qui est connue à la fois des acteurs et des chercheurs du monde de l'éducation, bien que ces derniers ne la jugent pas tous appropriée.

Ces programmes sont publics et disponibles sur la page web du ministère. Ils peuvent donc être consultés par l'ensemble de la population, et notamment par les parents qui désirent savoir ce qui est enseigné à leurs enfants. Ils sont toutefois rédigés prioritairement à l'intention des enseignants et des concepteurs de matériel didactique, qui sont tenus de les respecter. Ces programmes sont élaborés par des fonctionnaires du ministère, en collaboration avec des personnes de l'extérieur qui

⁶⁵¹ Lenoir, Yves. « Entre tous savoirs et tous savoir-faire: quel curriculum de formation à l'enseignement? », dans Lenoir, Yves et Marie-Hélène Bouillier-Oudot (dir.) *Savoirs professionnels et curriculum de formation*. Québec : les Presses de l'Université Laval, 2006, p.1-23

⁶⁵² Legendre, Marie-Françoise. « Défis et enjeux dans le passage du curriculum officiel au curriculum réel », dans Ettayebi, Moussadak, Renato Operti et Philippe Jonnaert. *Logique de compétences et développement curriculaire : Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*. Paris : l'Harmattan, 2008, p.41-59

agissent à titre de consultants⁶⁵³. Ceux-ci peuvent être issus du milieu scolaire, c'est-à-dire des commissions scolaires ou des écoles elles-mêmes, ou encore être des spécialistes de la discipline concernée par le programme.

Nous tenions à inclure les programmes scolaires dans notre corpus, car, comme d'autres auteurs l'ont souligné avant nous, ces programmes ne sont pas strictement didactiques et disciplinaires : ils sont porteurs d'un discours pédagogique beaucoup plus large. Les programmes offrent « un encadrement normatif du travail enseignant en vue de l'actualisation des objectifs éducatifs en classe avec les élèves »⁶⁵⁴. Leur analyse nous permet donc « d'en dégager les orientations, les objectifs, les méthodes »⁶⁵⁵. De plus, puisque le contenu et la structure des programmes ont été entièrement modifiés afin de respecter l'esprit et la lettre de la réforme, nous pouvons considérer le nouveau *Programme de formation de l'école québécoise* comme étant non seulement l'un des « textes fondateurs »⁶⁵⁶ de la réforme, mais également « l'aboutissement de la démarche »⁶⁵⁷ initiée par les États généraux.

D'ailleurs, l'évolution des programmes scolaires au cours des dernières décennies au Québec est considérée par plusieurs chercheurs comme étant révélatrice du discours pédagogique dominant d'une époque donnée. Avant la première réforme des années 1960, les « programmes catalogues » étaient présentés sous la forme d'une

⁶⁵³ Jutras, F. « Les orientations du programme d'éthique et culture religieuse », *Op.Cit.*, p.5

⁶⁵⁴ Guay, Luc et France Jutras. « L'éducation à la citoyenneté dans les programmes du secondaire d'hier à aujourd'hui », dans Jutras, F. (dir.). *Op.Cit.*, p.47

⁶⁵⁵ Gagné, Gilles. « Les programmes d'enseignement du français », dans Plourde, Michel et Pierre Georgeault. *Le français au Québec : 400 ans d'histoire et de vie*. Nouvelle édition. Conseil supérieur de la langue française. Montréal : Fides, 208, p.474

⁶⁵⁶ Cerqua, A.et C. Gauthier. *Esprit, es-tu là?* *Op.Cit.*, p.7

⁶⁵⁷ *Ibid.*

« liste précise et détaillée des contenus à voir pour chaque matière et chaque année-degré »⁶⁵⁸. Cette façon de faire reposait sur l'idée selon laquelle la mission de l'école consistait d'abord et avant tout à transmettre un certain nombre de savoirs essentiels. À partir de la fin des années 1960, ces listes furent éliminées au profit de « programmes cadres » beaucoup plus courts, qui « indiquaient plutôt un état d'esprit qu'un contenu précis »⁶⁵⁹. Ces nouveaux programmes s'inspiraient des conclusions du Rapport Parent et insistaient sur « l'accession récente du Québec à la modernité »⁶⁶⁰. Dans les années 1980 et 1990, les « programmes habiletés » ont réintroduit un contenu plus substantiel et précis, à la manière des programmes catalogues, tout en présentant les objectifs à atteindre sous la forme « d'habiletés d'apprentissage »⁶⁶¹ à maîtriser, plutôt que de connaissances à acquérir ou à retenir. Le passage à un programme entièrement formulé selon l'approche par compétences, au début des années 2000, opère donc une rupture par rapport aux programmes antérieurs.

Le regroupement des programmes en un seul document, le *Programme de formation de l'école québécoise*, a grandement facilité notre collecte de données. Il nous a suffi de télécharger chacun des chapitres publiés sur le site web du ministère de l'éducation. Nous avons toutefois remarqué que certaines modifications avaient été apportées aux programmes entre le moment de leur publication initiale et celui auquel nous avons procédé à la collecte. Le premier type de modification que nous avons constaté était l'ajout de programmes. En effet, certains programmes disciplinaires ont été adoptés après la publication du *Programme de formation*. Dans ce cas, nous n'avons qu'à intégrer ces nouveaux programmes à notre corpus. Le deuxième type

⁶⁵⁸ Martineau, S. et C. Gauthier. *Op. Cit.*, p.8

⁶⁵⁹ *Ibid.*

⁶⁶⁰ *Ibid.*

⁶⁶¹ *Ibid.*, p.11

de modification que nous avons constaté était le remplacement d'un programme par un autre. Ainsi, lors de l'adoption du programme préscolaire et primaire en 2001, le gouvernement avait reconduit la clause dérogatoire permettant l'enseignement confessionnel des religions majoritaires pendant les heures de classe. La version initiale du programme prévoyait donc trois cours distincts, soit l'enseignement moral, l'enseignement moral et religieux catholique (EMRC), ainsi que l'enseignement moral et religieux protestant (EMRP). Ces programmes ont été adoptés au cours de la période visée par notre étude, et sont formulés selon l'approche par compétences, au même titre que les autres programmes. Nous avons donc décidé de les inclure, même s'ils ont été remplacés au cours des dernières années. Bien entendu, nous avons aussi inclus le nouveau programme d'Éthique et culture religieuse (ÉCR). Celui-ci a été publié en 2007 et se divise en deux documents distincts : le programme du primaire et celui du secondaire.

Le *Programme de formation de l'école québécoise* pour l'enseignement préscolaire et primaire a été approuvé en 2001. On y présente d'abord des orientations générales, dans une *Présentation du Programme de formation*. Les deux chapitres suivants sont consacrés respectivement aux neuf compétences transversales et aux cinq domaines généraux de formation. Ces documents généraux sont suivis des programmes préscolaire et primaire proprement dits. Si le programme préscolaire fait à peine une vingtaine de pages, le programme du primaire est nettement plus volumineux. Il se divise en cinq domaines d'apprentissage⁶⁶², qui se divisent eux-mêmes en programmes disciplinaires. Par exemple, dans le domaine des langues, on retrouve les cours de *Français, langue d'enseignement*, d'*Anglais, langue seconde* et de *Français, accueil*, ce dernier cours étant réservé aux immigrants en classe d'accueil.

⁶⁶² À ne pas confondre avec les domaines généraux de formation, qui sont transversaux

Conformément à l'APC, les programmes disciplinaires sont structurés autour des compétences à développer. Ainsi, un programme-type au primaire inclut les éléments suivants :

- présentation de la discipline;
- présentation de la compétence 1;
- présentation de la compétence 2;
- présentation de la compétence 3;
- repères culturels;
- savoirs essentiels;
- suggestions pour l'utilisation des technologies de l'information et de la communication.

Le nombre de compétences varie d'un programme à l'autre, mais il est généralement de deux ou trois. Pour chacune d'entre elles, on précise les composantes de la compétence, les critères d'évaluation et les attentes de fin de cycle. Puisqu'une compétence est « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources »⁶⁶³, les sections sur les repères culturels et les savoirs essentiels présentent ces « ressources » sur lesquelles s'appuient les compétences. Les repères culturels sont définis comme « des ressources de l'environnement social et culturel pouvant contribuer au développement de la compétence »⁶⁶⁴. Comme l'indique le terme « pouvant », il ne s'agit pas de contenus obligatoires, mais plutôt de suggestions à l'intention des enseignants, qui peuvent sélectionner dans cette liste les éléments qui leur apparaissent les plus pertinents. Les savoirs essentiels, quant à eux, sont obligatoires : « ils constituent un répertoire de ressources indispensables au développement et à l'exercice de la compétence »⁶⁶⁵.

⁶⁶³ Ministère de l'éducation du Québec. « Présentation du Programme de formation », *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec, 2001, p.4

⁶⁶⁴ *Ibid.* p.9

⁶⁶⁵ *Ibid.*

Les programmes des premier et deuxième cycles du secondaire ont été adoptés respectivement en 2004 et en 2007. La structure des deux documents est identique. On y retrouve la lettre du ministre, le document d'introduction *Un programme de formation pour le XXI^e siècle*, suivi de la présentation des domaines généraux de formation, des compétences transversales et des domaines d'apprentissage. Ces documents généraux sont suivis des programmes disciplinaires, classés par domaine d'apprentissage.

La structure des programmes disciplinaires du secondaire est semblable à celle des programmes du primaire. Dans un programme-type, on retrouve les éléments suivants :

- présentation de la discipline;
- relations entre le programme et les autres éléments du programme de formation (au deuxième cycle seulement);
- contexte pédagogique (au deuxième cycle seulement);
- présentation de la compétence 1;
- présentation de la compétence 2;
- présentation de la compétence 3;
- contenu de formation.

Contrairement au programme du primaire, dont le contenu est toujours présenté sous forme de repères culturels et de savoirs essentiels, les programmes du secondaire présentent le contenu de formation sous des formes variées. Si certains programmes reprennent la distinction entre repères culturels et savoirs essentiels, d'autres ont opté pour un découpage propre à la discipline. C'est le cas, par exemple, dans le programme mathématique, dont le contenu de formation est divisé d'après les différents champs de cette discipline, soit *Arithmétique et algèbre*, *Probabilités*, *Statistique*, ainsi que *Géométrie et graphes*.

La lecture des programmes nous a permis de constater certaines redondances, notamment entre les documents généraux des trois programmes. Ainsi, le document *Un programme de formation pour le XXI^e siècle* du deuxième cycle du secondaire est très semblable au document du même nom dans le programme du premier cycle, qui est lui-même semblable à la *Présentation du Programme de formation* du programme du primaire. Les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les domaines d'apprentissage sont également très semblables d'un programme à l'autre. Ces documents sont davantage étoffés dans le programme du deuxième cycle que dans ceux du premier cycle, mais les mêmes idées y reviennent, souvent avec des phrases identiques. De plus, au secondaire, chaque domaine d'apprentissage est présenté à deux reprises : dans le document général sur les domaines d'apprentissage et en introduction des programmes disciplinaires rattachés à ce domaine.

On peut également remarquer des redondances entre les divers programmes disciplinaires rattachés à un même domaine d'apprentissage. C'est le cas en particulier des quatre cours du domaine des arts, soit les cours d'art dramatique, d'arts plastiques, de danse et de musique. Leurs structures sont identiques et plusieurs phrases sont exactement les mêmes. Dans plusieurs cas, on a simplement remplacé les termes « œuvres d'art » par « œuvres musicales », par exemple. De telles similitudes se retrouvent aussi dans les programmes de langues secondes, les programmes de base et enrichi étant souvent quasi-identiques, ainsi que dans les cours de sciences offerts au deuxième cycle du secondaire. En effet, plusieurs passages des cours *Science et technologie*, *Applications technologiques et scientifiques*, *Science et technologie de l'environnement* et *Science et environnement* sont identiques. Les programmes de chimie et de physique sont également très semblables : la présentation des compétences et les autres sections à caractère général sont pratiquement les mêmes, seuls les « concepts prescrits » sont propres à chaque discipline.

Finalement, on retrouve de nombreuses redondances entre les programmes de différents cycles ou niveaux scolaires pour une même discipline. Les programmes d'*Intégration linguistique, scolaire et sociale*, destinés aux élèves immigrants, du premier et du deuxième cycle du secondaire, sont identiques. Les cours d'*Éducation physique et à la santé* du premier et du deuxième cycle sont très semblables, si ce n'est que l'on s'attend à ce que l'élève du deuxième cycle soit plus performant et plus autonome dans sa pratique d'activité physique. En *Éthique et culture religieuse*, les programmes du primaire et du secondaire ont été adoptés en même temps, au moment où ce cours est venu remplacer ceux d'enseignement moral et d'enseignement religieux. Il en résulte deux programmes très semblables, en particulier dans leurs premières sections, portant sur la présentation du programme, les relations entre le programme d'ÉCR et les autres programmes, le contexte pédagogique et la présentation des compétences. Les seules différences importantes entre les deux programmes concernent les grands thèmes abordés chaque année. Ces similarités entre plusieurs éléments du *Programme de formation* font en sorte que plusieurs des extraits que nous citons au chapitre cinq sont tirés de plusieurs programmes. Malgré tout, nous avons choisi de n'indiquer qu'une seule référence par citation, pour simplifier la lecture et l'écriture de ce chapitre.

En somme, le sous-corpus des programmes scolaires est formé de l'ensemble des programmes adoptés depuis 2001, regroupés en trois volumes sous le nom de *Programme de formation de l'école québécoise*. Comme c'était le cas des documents d'orientation, les programmes scolaires ont déjà fait l'objet d'autres recherches. Diane St-Jacques et Clermont Gauthier ont d'ailleurs codirigé un ouvrage portant exclusivement sur *La réforme des programmes scolaires au Québec*⁶⁶⁶. Publié en 2002, cet ouvrage présente les principaux changements apportés par le nouveau programme préscolaire et primaire, publié l'année précédente. Les deux premiers

⁶⁶⁶ Gauthier, C. et D. Saint-Jacques (dir.). *Op.Cit.*, 2002.

articles portent sur la structure générale qui chapeaute l'ensemble des programmes disciplinaires. Les auteurs y présentent les changements introduits par l'approche par compétences, et en particulier par la présence des compétences transversales. La deuxième partie de l'ouvrage porte sur les changements apportés dans certaines disciplines en particulier, soit le français, les mathématiques, les sciences humaines, les arts et l'éducation physique, et termine avec un article portant sur la place de la culture dans l'ensemble du nouveau programme. Chaque fois que cela s'y prêtait, nous avons comparé nos résultats à ceux qui sont présentés dans ce livre.

D'autres ouvrages, publiés au cours des années suivantes, ont porté sur certains programmes disciplinaires spécifiques. Les deux programmes controversés, dont nous avons fait mention au chapitre précédent, soit le cours d'Histoire et éducation à la citoyenneté (HÉC)⁶⁶⁷ et celui d'Éthique et culture religieuse (ÉCR)⁶⁶⁸,

⁶⁶⁷ Voir notamment :

Bouvier, F. et M. Sarra-Bournet (dir.). *Op.Cit.*

Courtois, C. *Le nouveau cours d'histoire du Québec au secondaire. Op.Cit.*

Jutras, F. (dir.). *L'éducation à la citoyenneté. Op.Cit.*

Bouvier, Félix, Michel Allard, Paul Aubin et Marie-Claude Larouche (dir.) *L'histoire nationale à l'école québécoise : regards sur deux siècles d'enseignement.* Québec : Septentrion, 2012.

⁶⁶⁸ Voir notamment :

Bouchard, N. et M.-F. Daniel (dir.). *Op.Cit.*, 2010.

Bouchard, Nancy. *Éthique et culture religieuse à l'école.* Québec : les Presses de l'Université du Québec, 2006.

Baucher, V., F. Jutras et S. Rousseau. *Op.Cit.*

Cherblanc, J. et D.Rondeau (dir.) *Op.Cit.*

Estivalèzes, M. et S. Lefebvre (dir.) *Op.Cit.*

Tremblay, S. *Op.Cit.*

Leroux, G. *Éthique, culture religieuse, dialogue. Op.Cit.*

ont été étudiés par de nombreux spécialistes, qui présentent pour la plupart un point de vue engagé sur ces programmes. Au cours de notre analyse, nous avons cherché à voir si le cadre normatif de ces programmes convergeait avec celui des auteurs qui les ont défendus, et si les craintes exprimées par ceux qui les ont critiqués étaient fondées⁶⁶⁹.

Finalement, le *Programme de formation de l'école québécoise* dans son ensemble a été inclus dans l'étude de Cerqua et Gauthier sur l'« esprit » de la réforme⁶⁷⁰. Encore une fois, nous considérons que l'approche originale de cette thèse, qui consiste à analyser l'ensemble du nouveau discours pédagogique, plutôt que le discours de la réforme, et de mettre ce discours en lien avec les transformations de la communauté politique, justifie une relecture sociologique du *Programme de formation de l'école québécoise*.

3.3 L'analyse

Nous avons déjà indiqué que nous nous inscrivions pour cette recherche dans la tradition sociologique de l'analyse de discours. Cette expression ne renvoie toutefois pas à une technique d'analyse bien précise. Il s'agit plutôt d'une « désignation générale » qui « se recompose de divers objectifs et orientations internes »⁶⁷¹. Rappelons d'abord que l'analyse de discours suppose que celui-ci soit analysé comme « réalité matérielle ayant ses propres règles de fonctionnement contribuant

Quérin, J. *Le cours Éthique et culture religieuse. Op.Cit.*

⁶⁶⁹ Comme nous le verrons au chapitre suivant, les auteurs de ces ouvrages ne sont pas les seuls à constater l'importance stratégique de ces deux cours : les auteurs de plusieurs documents d'orientation soulignent que les cours HEC et ÉCR sont des véhicules importants pour l'atteinte des objectifs énoncés dans leurs documents, particulièrement en ce qui a trait à la promotion du pluralisme.

⁶⁷⁰ Cerqua, A. et C. Gauthier. *Esprit, es-tu là?. Op.Cit.*

⁶⁷¹ Sarfati, G.-É. *Op.Cit.*, p.16

concrètement à la production et à la transformation des rapports sociaux »⁶⁷². Cette approche pouvant se décliner de différentes manières, il importe de préciser comment nous avons effectué notre analyse du nouveau discours pédagogique. Nous présentons d'abord certains choix méthodologiques qui se sont imposés d'entrée de jeu, puis les différentes étapes de l'analyse que nous avons menée.

3.3.1 Quelques choix méthodologiques

Traditionnellement, les méthodes d'analyse sociologique en général et d'analyse du discours en particulier ont été divisées en deux grandes familles de méthodes : quantitatives et qualitatives. Les premières ont généralement pour objectif de mesurer un phénomène et de répondre à une question précise, déterminée préalablement à l'analyse des données, alors que les secondes visent plutôt à fournir des « descriptions et des explications riches et solidement fondées de processus ancrés dans un contexte local »⁶⁷³. Puisque l'objectif de notre recherche était de dresser un portrait le plus complet possible du nouveau discours pédagogique et de ses variantes, l'analyse qualitative s'imposait.

Notre objectif de recherche impliquait également un deuxième choix méthodologique, qui est celui de l'analyse inductive. Contrairement aux méthodes quantitatives, qui reposent obligatoirement sur un modèle hypothético-déductif dans lequel les calculs à effectuer sont déterminés *a priori*, les méthodes qualitatives offrent la possibilité d'avoir recours à un modèle inductif. Celui-ci peut être défini de la manière suivante :

⁶⁷² Bourque, Gilles et Jules Duchastel. *Restons traditionnels et progressifs. Pour une analyse du discours politique. Le cas du régime Duplessis*. Montréal : Boréal, 1988, p.63

⁶⁷³ Miles, Matthew B. et A. Michael Huberman. *Analyse de données qualitatives*, 2e édition. Bruxelles : de Boeck, 2003, p.11

L'analyse inductive générale est définie comme un ensemble de procédures systématiques permettant de traiter des données qualitatives, ces procédures étant essentiellement guidées par les objectifs de recherche. Elle s'appuie sur différentes catégories utilisant prioritairement la lecture détaillée des données brutes pour faire émerger des catégories à partir des interprétations du chercheur qui s'appuie sur ces données brutes.⁶⁷⁴

L'approche inductive n'oblige pas le chercheur à faire table rase de ses connaissances préalables pour s'imprégner d'un terrain dont l'analyse émergerait par elle-même. Si certains chercheurs, adeptes de la théorie ancrée ou enracinée (*Grounded Theory*), élaborée par Strauss et Corbin⁶⁷⁵, préconisent une telle lecture des données à l'aveugle, d'autres, comme Jean-Claude Kaufmann, préfèrent « partir avec une idée en tête »⁶⁷⁶. Cette seconde approche, qui consiste à « part[ir] d'un questionnement large des données »⁶⁷⁷ afin d'élaborer progressivement un modèle de plus en plus précis, est celle que nous avons adoptée. Il s'agissait de lire le corpus en ayant en tête nos interrogations de départ sur les transformations de la communauté et du sujet politiques. Celles-ci nous ont servi d'angles d'approche, elles sont le biais par lequel le discours a été abordé. Alors que dans un modèle hypothético-déductif la problématique fournit une grille d'analyse précise permettant le codage du corpus à partir de critères prédéterminés, dans un modèle inductif, le cadre d'analyse est moins rigide. Dans notre cas, l'orientation qui nous a guidée tout au long de l'analyse était

⁶⁷⁴ Blais, Mireille et Stéphane Martineau. « L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes », *Recherches qualitatives*, vol.26, no2, 2006, p.3

⁶⁷⁵ Strauss, Anselm L. et Juliet Corbin. *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, Thousand Oaks : Sage, 1990.

⁶⁷⁶ Kaufmann, Jean-Claude. *L'entretien compréhensif*, 2^e édition. Paris : Armand Colin, 2008, p.24

⁶⁷⁷ Mucchielli, Alex. *Les méthodes qualitatives*, Paris : Presses universitaires de France, 1991, p.120

celle de la sociologie politique de l'école, qui fait de celle-ci un témoin et un acteur des grandes transformations politiques. Plus précisément, les questions qui nous ont servi de fil conducteur pour l'analyse sont les suivantes : *Quelle représentation de la communauté et du sujet politiques se trouve dans nos documents? Quelles sont les pratiques éducatives qui découlent de ces représentations?*

Finalement, un dernier choix méthodologique que nous devons effectuer concernait le recours à l'informatique. Le choix d'une méthode inductive éliminait l'option des logiciels d'analyse lexicographique, qui procèdent à l'analyse des données en répondant à des commandes du chercheur. Avec cette démarche, le rôle du chercheur consiste à choisir les commandes appropriées à partir de son cadre théorique, puis à interpréter les résultats fournis par le logiciel. Cette façon de faire est incompatible avec l'analyse inductive, dans laquelle aucune commande ne peut être déterminée préalablement à l'analyse. Nous aurions toutefois pu avoir recours à un autre type de logiciel afin de « faciliter ou [d']accélérer le processus de codage »⁶⁷⁸ inductif. Connus sous le nom de CAQDAS (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*), des logiciels comme NVivo et ATLAS.ti sont fréquemment utilisés par les chercheurs en analyse qualitative⁶⁷⁹. Propices à l'analyse inductive parce qu'ils n'exigent pas l'établissement d'une grille d'analyse préalable, ces logiciels « proposent d'assister le chercheur dans sa lecture et son analyse des textes »⁶⁸⁰. Plus précisément, ils visent à aider le chercheur à structurer ses données, à réduire l'information complexe pour en dégager des catégories plus simples. Il s'agit donc davantage d'une plate-forme d'analyse ou d'un environnement de travail que

⁶⁷⁸ Blais, M. et S. Martineau. « L'analyse inductive générale », *Op.Cit.*, p.8

⁶⁷⁹ Lejeune, Christophe. « Montrer, calculer, explorer, analyser. Ce que l'informatique fait (faire) à l'analyse qualitative », *Recherches qualitatives*, hors série, no 9, p.25

⁶⁸⁰ *Ibid.*

d'un logiciel d'analyse proprement dit, ce qui laisse au chercheur une grande liberté d'exploration de son corpus.

Toutefois, comme le rappelle Christophe Lejeune, « pour se justifier, l'outil doit apporter une "valeur ajoutée" au travail du qualitatifiste »⁶⁸¹. Dans notre cas, nous avons plus de facilité à lire et à annoter les documents sur support imprimé que sur support informatique. Puisque l'outil n'était pas essentiel à l'analyse, nous avons décidé d'écarter le recours à l'informatique et de procéder à une analyse manuelle de notre corpus⁶⁸².

3.3.2 Les étapes de l'analyse

Nous avons d'abord procédé à l'analyse des documents d'orientation. Pour chaque document, nous avons rempli une fiche, qui incluait le plan du document commenté, ainsi que tous les extraits du document qui nous apparaissaient pertinents par rapport à nos questions de recherche. Parallèlement à l'élaboration de ces fiches-documents, nous avons noté, dans un journal de recherche, les thèmes, les idées et les expressions pertinents. Nous y avons également inscrit nos observations, nos impressions, nos hypothèses et nos surprises. Progressivement, nous avons commencé à élaborer un modèle à partir de ces notes. Cette étape, qui est celle de la construction d'un modèle théorique préliminaire, consiste à effectuer une « lecture détaillée des données brutes pour faire émerger des catégories à partir des interprétations du chercheur qui s'appuie sur ces données brutes »⁶⁸³. Comme c'est généralement le cas en analyse inductive, à partir de la complexité des informations

⁶⁸¹ *Ibid.*, p.16

⁶⁸² Nous avons d'ailleurs fait ce choix après avoir participé à deux formations sur les CAQDAS, offerts par l'Association pour la recherche qualitative.

⁶⁸³ Blais, M. et S. Martineau. *Op.Cit.*, p.3

contenues dans le corpus, nous avons dégagé des catégories de plus en plus précises, de plus en plus raffinées, dont les liens qui les unissent pouvaient être représentés de façon hiérarchique. Notre modèle a été modifié à plusieurs reprises, d'abord parce que de nouvelles catégories s'ajoutaient progressivement au fil de nos lectures, mais également parce que nos réflexions nous amenaient à préciser le nom de certaines catégories, à fusionner des catégories qui étaient trop semblables ou, au contraire, à subdiviser une catégorie qui se révélait trop hétérogène. Nous avons procédé à ce raffinement progressif jusqu'à l'obtention d'un modèle cohérent, dont les catégories étaient mutuellement exclusives, et dont les catégories situées à un même niveau hiérarchique présentaient le même degré de précision. Nous avons ensuite accordé un code alphanumérique à chacune des catégories du modèle.

Après avoir terminé la lecture de ce sous-corpus, nous avons relu l'ensemble des extraits retranscrits dans nos fiches-documents, afin de les associer à une catégorie du modèle, à l'aide du code correspondant. Cette étape est connue sous le nom de « codage ». Une fois cet exercice complété, nous avons constitué des fiches-citations qui regroupaient toutes les citations dotées du même code, afin de procéder à l'analyse interne de chaque composante de notre modèle. Ainsi, la lecture de toutes les citations rattachées à un même code a permis de dégager certaines variantes à l'intérieur d'une même catégorie et de raffiner à nouveau notre modèle. De plus, en raison de la présence de citations qui, tout en étant pertinentes par rapport à nos questions de recherche, ne se rapportaient à aucun des codes préalablement déterminés, il nous a fallu revoir encore une fois l'organisation de notre modèle, afin d'en assurer l'exhaustivité. Nous croyons avoir ainsi obtenu « un ensemble cohérent qui a par lui-même un sens et qui permet une compréhension globale »⁶⁸⁴ du nouveau discours pédagogique québécois, et qui constitue notre modèle final. Une fois cet exercice complété, nous avons rédigé le chapitre 4, dont la structure correspond à

⁶⁸⁴ Mucchielli, A. *Op.Cit.*, p.113

notre modèle. Ainsi, les sections et sous-sections, délimitées par des sous-titres et des changements de paragraphes, correspondent aux différents niveaux hiérarchiques de notre modèle. Au cours de la rédaction, nous avons cherché avant tout à mettre l'accent sur les récurrences thématiques, idéologiques et lexicales, à distinguer les tendances lourdes des exceptions et les faits saillants des détails, de même qu'à relever les liens qui unissent les différentes composantes du discours.

L'analyse des programmes scolaires s'est effectuée différemment de celle des documents d'orientation, puisque nous avons déjà en main les résultats de la première analyse, sur lesquels nous pouvions nous appuyer. Notre approche était donc moins exploratoire, en plus d'avoir un caractère comparatiste. Le modèle final obtenu pour les documents d'orientation nous a servi de modèle initial pour analyser les programmes scolaires. Au fil de nos lectures, nous avons ainsi modifié notre modèle pour y ajouter les éléments nouveaux, propres au deuxième sous-corpus, et en retirer ceux qui y étaient absents. Notre prise de notes était surtout orientée vers l'identification des différences et des ressemblances entre les deux sous-corpus. Cette méthode s'est imposée à nous comme une évidence : il nous était impossible d'ignorer les résultats de nos recherches antérieures et de « faire comme si » nous abordions le deuxième sous-corpus de manière aussi inductive que le premier. Même si nous avions essayé de construire un modèle théorique de toutes pièces, nous aurions inévitablement eu tendance à construire ce modèle à la manière du précédent. Dans ce contexte, il nous apparaissait préférable d'utiliser directement le modèle obtenu lors de l'analyse du sous-corpus précédent.

Au moment de l'analyse, il est possible que nous ayons prêté une attention plus particulière aux éléments que nous avons déjà notés en traitant les documents d'orientation qu'à ceux qui auraient pu émerger si nous avions analysé uniquement ce sous-corpus. À l'inverse, certains éléments que nous avons notés lors de l'analyse des programmes scolaires, et qui n'étaient pas ressortis de l'analyse des documents

d'orientation, nous ont peut-être simplement échappé à ce moment, parce que nous étions alors en mode exploratoire. Ces risques, qui sont bien réels, ne nous semblent toutefois pas propres à la méthode précise que nous avons utilisée, mais plutôt inhérents à toute démarche comparative. C'est, en quelque sorte, le prix à payer lorsque l'on choisit d'étudier un large corpus, composé de différents types de documents.

Si la prise de notes et la constitution du modèle ont été effectuées différemment pour chacun des sous-corpus, les autres étapes de l'analyse ont toutefois été réalisées de manière identique. Pour chaque document d'introduction ou programme disciplinaire, nous avons d'abord constitué une fiche-document incluant le plan du document commenté, ainsi que l'ensemble des extraits qui nous apparaissaient pertinents par rapport à nos questions de recherche. La constitution de fiches-citations et l'analyse interne de ces fiches nous ont ensuite permis de raffiner notre modèle, dont la structure se reflète dans le chapitre cinq, consacré à l'analyse des programmes scolaires.

Comme en témoignent les chapitres quatre et cinq, le cadre théorique présenté aux premiers chapitres était toujours présent en filigrane à chaque étape de l'analyse. Il nous a permis de sélectionner et d'interpréter les extraits pertinents dans chacun des documents analysés. Toutefois, étant donné le caractère très détaillé des analyses présentées dans ces chapitres, il nous apparaissait nécessaire, en fin de parcours, de nous dégager de l'analyse fine pour apporter une réponse plus globale à nos questionnements initiaux sur les articulations entre le nouveau discours pédagogique et les transformations de la communauté politique. La dernière étape de notre analyse a donc consisté en une relecture des cinq premiers chapitres de la thèse, afin d'en dégager une synthèse interprétative, qui fait l'objet du sixième chapitre.

CHAPITRE IV

LES DOCUMENTS D'ORIENTATION

Chaque année, le ministère de l'Éducation rend publics de nombreux documents, dans lesquels lui-même, ou des comités responsables de certains dossiers précis, prennent position sur les orientations qui devraient guider les pratiques pédagogiques dans les écoles du Québec. Nous avons choisi de procéder à une analyse du discours de ces documents à caractère programmatique, qui énoncent les grands choix éducatifs du ministère et des comités qui en relèvent, afin de dégager les représentations de la communauté et du sujet politiques qu'il contient, ainsi que les pratiques éducatives qui y sont préconisées.

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats de notre analyse, qui rendent compte du caractère complexe, et parfois même contradictoire, du discours pédagogique tiré des documents d'orientation, mais aussi de plusieurs tendances lourdes, d'éléments-clés qui définissent le nouveau discours pédagogique. Nous présentons d'abord les discours pédagogiques traditionnels, qui demeurent présents malgré une volonté affirmée de s'en émanciper, puis nous nous attardons sur le nouveau discours pédagogique, que nous divisons en deux dimensions : l'école et la diversité, suivie de l'école et l'individualisme.

4.1 Les discours pédagogiques traditionnels

Bien que notre sujet de recherche soit le nouveau discours pédagogique, il demeurerait dans notre corpus des traces évidentes des discours pédagogiques plus traditionnels, surtout dans les premières années visées par notre analyse. Cette présence ne devrait pas étonner. D'une part, il n'existe aucun discours « pur », parfaitement cohérent, exempt de contradiction, et le discours pédagogique n'y échappe pas. En fait, comme le souligne Olivier Reboul, le discours pédagogique cherche à réconcilier des intérêts contradictoires⁶⁸⁵. Il fait donc l'objet de compromis, plus ou moins explicites, souvent instables. D'autre part, nous avons choisi d'inclure dans notre corpus des documents publiés à partir de 1996, soit l'année de publication du rapport des États généraux sur l'éducation, qui donne le coup d'envoi à la réforme. Puisque celle-ci a été élaborée en plusieurs étapes et s'est implantée progressivement au cours des années suivantes, il n'est pas étonnant que le discours pédagogique se soit, lui aussi, transformé lentement. La concentration des discours pédagogiques traditionnels au début de la période visée par notre analyse témoigne de cette transition d'un discours pédagogique plus traditionnel vers un nouveau discours pédagogique.

Nous avons qualifié de traditionnels tous les discours sur l'école antérieurs au nouveau discours pédagogique, et que celui-ci se propose de dépasser. Puisque ces discours portent sur différentes dimensions de l'éducation et ne sont pas toujours liés les uns aux autres – bien qu'ils ne soient pas nécessairement contradictoires – nous avons choisi de les présenter séparément. Dans un premier temps, il sera question du discours nationaliste, qui repose sur la conviction selon laquelle le Québec représente une société distincte des autres⁶⁸⁶ et qui considère que l'école québécoise doit

⁶⁸⁵ Reboul, O. *Op.Cit.*, p.48

⁶⁸⁶ Nous avons choisi l'expression « société distincte » afin d'inclure tous les discours qui reposent sur l'idée selon laquelle le Québec possède une culture qui lui est propre et qui le distingue des autres

reconnaître cette spécificité et en tenir compte dans son action pédagogique. Il se distingue du nouveau discours pédagogique, qui insiste plutôt sur la diversité interne à la société québécoise, qui aurait été occultée par le discours nationaliste. Dans un deuxième temps, nous verrons le discours social-démocrate classique ou compensatoire. Contrairement au nouveau discours pédagogique qui s'appuie sur la reconnaissance des différences et des droits et libertés individuels pour atteindre la justice sociale, le discours social-démocrate classique compte plutôt sur la redistribution des richesses et sur les programmes ciblés pour venir en aide aux plus démunis. Il s'appuie ainsi sur une logique compensatoire qui consiste, à l'école comme dans les autres sphères d'action de l'État-Providence, à donner plus à ceux qui ont moins. Le discours pédagogique libéral ou moderne, qui valorise la transmission des savoirs, le développement d'une culture générale et l'égalité formelle entre les élèves, est présenté dans un troisième temps. Comme les deux précédents, ce discours est considéré comme dépassé par les tenants du nouveau discours pédagogique, qui lui préfèrent le constructivisme, l'approche par compétences et la différenciation pédagogique.

4.1.1 Une société distincte : Le discours nationaliste

Dans la société des identités, le nationalisme apparaît comme suspect, porteur d'exclusion. Si la fierté nationale a le droit de s'exprimer, elle ne peut le faire qu'au pluriel, en limitant à quelques valeurs communes, voire à un cadre civique commun, les critères permettant d'être inclus dans la nation. Au Québec, les personnalités publiques qui se présentent comme nationalistes ou qui formulent des revendications quant à la reconnaissance de la différence québécoise sont constamment invitées à préciser leur définition de ce qu'est un Québécois et à affirmer qu'ils adhèrent à un

sociétés, notamment du reste du Canada, quelle que soit par ailleurs l'option constitutionnelle préconisée par les différents tenants de ce discours.

« nous inclusif ». Les porteurs du discours nationaliste doivent donc faire preuve d'une grande prudence sur cette question délicate, afin d'éviter d'être accusés de xénophobie. Cette tension entre un désir d'affirmation d'une identité québécoise originale et une volonté d'élargir la définition de cette identité pour y inclure les apports des minorités se retrouve également dans le discours pédagogique. L'école, accusée de fermeture à l'autre, est invitée à s'ouvrir davantage à la diversité. Toutefois, la persistance d'un discours nationaliste dans notre corpus indique que tous ne souhaitent pas que cette ouverture soit sans limite.

Le discours nationaliste est donc celui qui affirme l'existence, au Québec, d'une société distincte des autres, dotée d'une identité propre. Pour soutenir cette affirmation, différents marqueurs identitaires sont invoqués, mais la langue française est de loin celui qui revient le plus souvent. Étant donné que la langue française a supplanté depuis longtemps la religion catholique comme élément distinctif des Québécois en Amérique du Nord, cette importance accordée à la langue française dans les documents d'orientation n'est pas étonnante. En outre, le français, seule langue officielle du Québec, est protégé par la Charte de la langue française, dont l'une des mesures les plus contraignantes réside dans l'imposition, pour tous les élèves du Québec à l'exception de la minorité historique anglophone, de fréquenter l'école publique de langue française. Le français est donc la langue d'enseignement de l'immense majorité des élèves, incluant les nouveaux arrivants qui intègrent le système scolaire. L'école a ainsi la responsabilité d'enseigner à tous ces élèves à lire, à écrire et à s'exprimer oralement en français.

L'importance d'apprendre le français est donc largement reconnue et les dispositions de la Charte de la langue française en matière de scolarisation ne sont nullement contestées dans les documents analysés. Toutefois, le statut accordé à la langue française et les motifs invoqués pour en assurer un enseignement de qualité varient. Dans certains documents, le nationalisme est particulièrement affirmé : à la

fin des années 1990, on insiste sur le caractère patrimonial de la langue française. Ainsi, on affirme que « la langue maternelle, ou encore la langue d'appartenance culturelle, ne sont pas seulement des moyens de communication. Ce sont aussi des patrimoines [...] »⁶⁸⁷. Le français serait même « l'une des composantes principales du patrimoine », notamment parce qu'il « permet l'accès aux œuvres littéraires »⁶⁸⁸. Le français au Québec est un « véhicule de culture »⁶⁸⁹, voire « une façon d'être, de vivre, de se définir et de se distinguer »⁶⁹⁰. La langue française est donc ce qui distingue le Québec des autres sociétés, « sans doute le trait le plus caractéristique de la société québécoise, et ce qui distingue celle-ci des autres collectivités vivant en Amérique »⁶⁹¹. Elle est aussi ce qui unit les Québécois au-delà de leurs différences : par exemple, dans une école multiethnique de Montréal dont 85 % des élèves sont nés à l'extérieur du Québec, « la langue d'enseignement, c'est-à-dire le français, représente vraiment le lien qui leur permet de vivre ensemble »⁶⁹². Suivant la formule habituelle, on souligne également que le français est « la langue commune de la vie publique »⁶⁹³, ce qui inclut notamment le réseau de l'éducation. Pour cette raison, le ministère insiste sur l'importance de l'enseignement du français auprès des jeunes, et

⁶⁸⁷ DO_97_03, p.37

Étant donné que l'ensemble des documents ont été rédigés par le Ministère, ce qui rend les références très semblables les unes aux autres, nous avons choisi, dans ce chapitre, d'identifier les documents de ce sous-corpus à l'aide d'un code, plutôt qu'à l'aide de la référence complète, afin de faciliter la présentation matérielle de la thèse et de rendre la lecture plus claire. Les titres des documents correspondant à chaque code se trouvent dans le tableau de l'appendice A, alors que les références complètes se trouvent dans la bibliographie.

⁶⁸⁸ DO_97_04, p.16

⁶⁸⁹ DO_98_04, p.25

⁶⁹⁰ DO_08_03, p.9

⁶⁹¹ DO_01_01, p.5

⁶⁹² DO_03_02, p.20

⁶⁹³ DO_98_05, p.7

affirme vouloir « fai[re] appel à leur fierté de parler français, une langue riche d'histoire »⁶⁹⁴. L'école doit donc contribuer à la préservation du fait français : « compte tenu du contexte nord-américain et de la fragilité de ce patrimoine qu'est la langue, la situation du français à l'école commande des mesures de protection particulières »⁶⁹⁵. Cette précarité du français dans un continent anglophone explique sans doute les précautions prises par le gouvernement pour rassurer la population quant aux conséquences de l'introduction de l'enseignement de l'anglais en première année du primaire. On assure en effet que « cette mesure ne nuira d'aucune façon à l'apprentissage du français, qui va continuer à occuper plus du tiers du temps d'enseignement »⁶⁹⁶.

Le français apparaît donc comme le marqueur identitaire le plus consensuel lorsqu'il s'agit de définir la différence québécoise. Le cas de la religion catholique, ou plus largement du christianisme, apparaît beaucoup plus problématique. Dans certains documents, qui proposent la déconfessionnalisation de l'école québécoise, le rôle de la religion dans la définition de l'identité québécoise est abordé. Alors que les transformations annoncées impliquent un retrait des religions catholique et protestante en tant que confessions intégrées au système scolaire public selon diverses modalités, les décideurs doivent déterminer la place qui leur sera accordée dans un système scolaire laïque. Dans le rapport Proulx, publié en 1999, qui jette les bases du processus de laïcisation qui s'échelonnera sur une dizaine d'années, on souligne que les consultations menées par le Groupe de travail ont permis de constater que plusieurs segments de la société québécoise sont attachés à la religion catholique pour des raisons identitaires. Cette religion devrait donc être reconnue en tant que « communauté d'appartenance historique de la grande majorité de la population

⁶⁹⁴ DO_01_01, p.6

⁶⁹⁵ DO_07_03, p.102

⁶⁹⁶ DO_06_02, p.4

québécoise et en tant que matrice culturelle ayant façonné le visage du Québec »⁶⁹⁷, et ce, même si les cours de religion, dans leur version confessionnelle, étaient retirés. On reconnaît également que « la tradition chrétienne, catholique et protestante, a marqué profondément et continue de marquer distinctement le paysage architectural, toponymique, culturel et social du Québec. De manière aussi distinctive que la neige en hiver et les pointes de clocher des villes et villages »⁶⁹⁸.

Les membres du groupe de travail se montrent donc sensibles aux demandes de ceux qui souhaitent voir « reconnaître à l'école cette donnée historique et patrimoniale »⁶⁹⁹ qu'est l'importance de la tradition chrétienne au Québec. Ils soulignent toutefois que cette reconnaissance doit se faire « sans pratiquer l'exclusion ou la discrimination, sans oublier les apports des nouvelles cultures et des autres groupes religieux »⁷⁰⁰. Nous verrons plus loin que ces réserves impliquent de nouveaux changements institutionnels et pédagogiques, qui ne plairont pas à tous ceux qui sont attachés au christianisme en tant que composante du patrimoine québécois.

La même tension entre la reconnaissance de l'héritage chrétien et de la diversité religieuse du Québec se trouve dans la réponse du ministre aux recommandations du rapport Proulx. Si l'on souhaite assurer « une certaine compréhension du rôle particulier que la tradition judéo-chrétienne a exercé et continue d'exercer dans la culture québécoise »⁷⁰¹, on considère que l'école joue un « double rôle » en matière de religion : « un devoir de mémoire à l'endroit des

⁶⁹⁷ DO_99_04, p.250

⁶⁹⁸ DO_99_04, p.262

⁶⁹⁹ DO_99_04, p.262

⁷⁰⁰ DO_99_04, p.262

⁷⁰¹ DO_00_02, p.4

origines culturelles et religieuses du Québec et un devoir d'ouverture et de dialogue avec les diverses traditions religieuses et humanistes telles qu'elles se présentent aujourd'hui, avec leurs symboles et leurs cultures propres »⁷⁰². En matière de religion, le discours nationaliste, lorsqu'il apparaît, se trouve donc immédiatement en tension avec un discours qui vient le remettre en question au nom de la reconnaissance de la diversité des appartenances religieuses. Comme nous le verrons plus loin, c'est ce deuxième discours qui l'emportera dans les années suivantes, notamment en réaction aux protestations populaires qui se sont exprimées dans le cadre de la crise des « accommodements raisonnables ».

La langue et la religion sont donc les deux marqueurs identitaires abordés de façon spécifique dans les documents d'orientation, le premier de façon plutôt consensuelle et le deuxième dans une tension avec le nouveau discours pédagogique. D'autres documents abordent également la question de la différence québécoise qu'il convient de préserver, sans s'attarder toutefois sur une composante particulière de cette identité. On parle ainsi, en termes généraux, de « la valorisation d'un patrimoine historique qui est le produit de la spécificité de notre société »⁷⁰³. On souligne également que « les apprentissages doivent [...] être enracinés dans la culture du Québec »⁷⁰⁴ et que cette culture se manifeste « notamment dans l'architecture, dans les expressions de langage, dans les noms de rues ou de villages, dans les expressions artistiques »⁷⁰⁵. L'école doit donc donner accès à ce patrimoine et permettre aux élèves d'en comprendre les origines.

⁷⁰² DO_00_02, p.4

⁷⁰³ DO_98_04, p.14

⁷⁰⁴ DO_05_03, p.5

⁷⁰⁵ DO_05_03, p.5

Cette responsabilité, l'école l'assume envers tous les élèves qui la fréquentent, mais elle apparaît d'autant plus essentielle lorsqu'il est question des élèves issus de l'immigration. Dans leur cas, c'est d'abord et avant tout à l'école que se fait leur intégration à leur société d'accueil. Ainsi, « les jeunes enfants immigrants [doivent] être initiés le plus tôt possible à la langue et à la culture communes de la société d'accueil »⁷⁰⁶. Différentes composantes du système scolaire québécois participent à cette intégration des immigrants. Pour l'élève nouvellement arrivé au Québec, « l'intégration linguistique, scolaire et sociale », qui s'effectue dans les classes dites d'intégration ou d'accueil, « permet à l'élève de s'approprier, d'une part, la langue française, et, d'autre part, le fonctionnement de l'école québécoise ainsi que, plus largement, celui de sa société d'accueil »⁷⁰⁷. Les cours, activités et sorties scolaires à caractère artistique sont également visés, puisque « le contact avec les créations québécoises favorise aussi l'intégration des élèves nouvellement arrivés à la société qui les accueille »⁷⁰⁸. En plus des élèves, qui sont ainsi mis en contact avec la culture québécoise, on mentionne également que l'école peut participer à l'intégration des parents, notamment en « s'associ[ant] à un organisme voué à la francisation »⁷⁰⁹. Nous verrons toutefois dans la prochaine section que cette approche n'est pas dominante, et que les accommodements linguistiques, tels que l'embauche d'interprètes, sont généralement préférés à la francisation comme moyen de favoriser la communication entre l'école et les familles immigrantes.

Puisque la question de l'intégration des immigrants n'est pas un mandat exclusif au système scolaire, mais plutôt un processus multidimensionnel qui mobilise plusieurs composantes de l'État québécois, on ne doit pas s'étonner que le

⁷⁰⁶ DO_96_01, p.15

⁷⁰⁷ DO_03_10, p.29

⁷⁰⁸ DO_95_05, p.27

⁷⁰⁹ DO_98_01, p.15

discours, en cette matière, soit influencé par d'autres documents gouvernementaux. En effet, le ministère de l'Éducation et les différents comités qui ont signé les documents d'orientation participent à un discours gouvernemental plus large. Ainsi, dans les années 1990, la dimension bilatérale, voire contractuelle, du processus d'intégration, telle que formulée dans l'*Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration* adopté par le gouvernement de Robert Bourassa en 1990, est soulignée à grands traits dans les documents d'orientation. On parle ainsi du « double consentement (enracinement et engagement dans la société d'accueil, dans le cas des immigrants, ouverture et accompagnement, dans le cas des membres de la société d'accueil) en vue de construire un espace civique commun »⁷¹⁰. Dans un même ordre d'idées, on précise que « l'intégration est un processus qui va dans les deux sens. Elle exige des efforts d'adaptation et d'adhésion aux valeurs communes de la part des élèves immigrants et immigrantes, mais aussi une ouverture à la diversité et la mise en œuvre de moyens précis de la part du milieu social et scolaire qui les accueille »⁷¹¹. En somme, les documents d'orientation du ministère de l'Éducation respectent l'esprit de l'*Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*, en affirmant que les nouveaux arrivants et la société d'accueil ont chacun leur part de responsabilité pour assurer une intégration harmonieuse. Cette mention du caractère bilatéral de l'intégration disparaît toutefois au fil des années, sans qu'une autre formule ne vienne la remplacer, aucune autre politique d'immigration et d'intégration n'ayant été officiellement adoptée dans les années suivantes⁷¹². Nous verrons toutefois que c'est la société d'accueil, bien plus que les

⁷¹⁰ DO_96_01, p.12

⁷¹¹ DO_98_04, p.2

⁷¹² Le gouvernement du Québec a déposé, en 2008, un document intitulé *La diversité, une valeur ajoutée*, que nous avons présenté dans le premier chapitre de cette thèse. Certains y voient une mise à jour de l'Énoncé de politique de 1991, ce qui en ferait une politique d'immigration et d'intégration. D'autres y voient simplement la réponse du gouvernement Charest au rapport Bouchard-Taylor, ce qui en ferait un plan d'action gouvernemental en matière d'accommodement raisonnable. Le sous-titre du document, indique plutôt qu'il s'agit d'un « Plan d'action gouvernemental pour favoriser la

immigrants, qui sera appelée à s'ouvrir davantage à l'altérité dans les années suivantes, et particulièrement dans les documents les plus récents de notre corpus.

Qu'il s'agisse de préserver la langue, le patrimoine religieux ou plus largement la culture québécoise, que l'on propose de transmettre cette culture à l'ensemble des élèves ou de cibler plus spécifiquement les nouveaux arrivants, le discours nationaliste comporte une dimension conservatrice. Celle-ci se manifeste par la volonté de préserver « ce qui nous distingue », de sauvegarder une identité collective devant certaines menaces liées notamment au contexte géographique québécois. Cette retenue conservatrice à l'égard des changements qui mettent à l'épreuve la culture québécoise apparaît de façon plus explicite dans certains documents. Dans le rapport Inchauspé sur la réforme du curriculum, par exemple, on affirme que « le mouvement de globalisation en cours renforce [...] le besoin de retrouver ses racines »⁷¹³. Dans le rapport Proulx, on reconnaît la nécessité d'adopter « des mesures [...] protégeant [la culture québécoise] des pressions assimilatrices exercées par la majorité continentale anglophone »⁷¹⁴. Dans les deux cas, il s'agit de refuser le laisser-faire, le libre marché identitaire, pour assurer la préservation d'un patrimoine jugé en danger.

Cette retenue conservatrice en réaction aux pressions qui s'exercent sur le Québec se manifeste également par la volonté de ne pas changer trop vite, de ne pas bousculer la population. On retrouve surtout cette préoccupation dans les documents

participation de tous à l'essor du Québec ». Ce plan d'action fait suite à une consultation publique tenue à l'automne 2006, au cours de laquelle il était plutôt question d'une politique de lutte contre le racisme et la discrimination, mais son contenu ne se limite pas à cette seule question. En somme, il s'agit d'un document au statut ambigu, qui porte à la fois sur l'immigration, la diversité culturelle, les accommodements religieux et la lutte au racisme. À notre avis, ce contenu hétérogène ne nous permet pas de le considérer comme une politique d'immigration et d'intégration en bonne et due forme.

⁷¹³ DO_97_03, p.35

⁷¹⁴ DO_99_04, p.79

signés par les ministres, bien plus que dans les rapports d'experts⁷¹⁵. Alors que les seconds n'ont pas de comptes à rendre au public, les premiers sont des représentants de la population, élus dans un système démocratique fondé, pour une large part, sur le principe de la majorité qui l'emporte. Après la parution du rapport Proulx, le gouvernement a tenu à prendre ses distances par rapport à certaines recommandations du comité sur l'enseignement religieux, soucieux « d'accompagner le Québec dans son évolution socioreligieuse, sans chercher à résister à cette évolution, sans chercher non plus à la téléguider à distance du pays réel »⁷¹⁶. Commentant les décisions gouvernementales quelques années plus tard, le Comité sur les affaires religieuses a d'ailleurs constaté que « les gouvernements successifs ont voulu respecter l'évolution des mentalités et l'éventail des points de vue exprimés en procédant, par étapes, avec audace et retenue »⁷¹⁷. Ils ont toutefois mentionné un fait important pour notre analyse : les gouvernements « n'ont pas tenu le discours de la laïcité ouverte, mais ils en ont fourni les balises dans la lettre et l'esprit de la Loi sur l'instruction publique »⁷¹⁸. Autrement dit, alors que les comités d'experts recommandaient de procéder rapidement à un virage radical en matière de laïcité scolaire, les gouvernements ont accepté de mettre en œuvre ces réformes, mais ils l'ont fait de manière progressive, afin de respecter les réticences d'une population qui y voyait une menace à son identité. Malgré tout, cette retenue conservatrice n'a pas empêché les gouvernements de procéder à des changements réels et profonds, quoique progressifs, et de satisfaire, à terme, les demandes qui leur étaient adressées par les divers comités d'experts auxquels ils ont demandé conseil. Bref, à notre avis, le

⁷¹⁵ Nous reviendrons en conclusion sur la question de l'influence des ministres sur les orientations de leur ministère

⁷¹⁶ DO_00_02, p.5

⁷¹⁷ DO_06_03, p.25

⁷¹⁸ DO_06_03, p.25

nouveau discours pédagogique l'a emporté sur le nationalisme, même si cela s'est fait moins rapidement que ne l'auraient souhaité les auteurs de certains rapports.

Nous ne pourrions conclure cette section sur le discours nationaliste sans mentionner la question névralgique du statut politique du Québec, intrinsèquement liée à la question nationale depuis la Révolution tranquille. Étonnamment, cette question est quasi-absente des documents analysés. Comme en témoignent les extraits retranscrits dans les pages qui précèdent, le Québec est présenté d'abord et avant tout comme une « société », distincte par sa langue et sa culture, sans que les conséquences constitutionnelles de ce caractère distinct ne soient abordées. Une seule fois, dans un document publié sous un gouvernement du Parti québécois, on mentionne le fait que « le Québec est souverain dans la sphère de compétence qu'est l'éducation. Cela signifie qu'en ce domaine, le Québec est un acteur sur la scène internationale »⁷¹⁹. Cet extrait, qui fait allusion à la question du partage des compétences au sein de la fédération canadienne, est la seule mention du rapport Québec/Canada que nous avons trouvée dans les documents d'orientation.

L'école et la question constitutionnelle ne semblent pas faire bon ménage, comme en témoigne l'indignation quasi-généralisée qu'avait soulevé la parution du document *Parlons de souveraineté à l'école*⁷²⁰. Tout au long de la période étudiée, le ministère, qu'il soit dirigé par un péquiste ou par un libéral, semble avoir choisi d'éviter d'impliquer l'école dans cette question qui divise la population depuis de nombreuses décennies. Comme nous le verrons plus loin, cette réserve à l'égard de la question constitutionnelle ne s'applique pas à l'ensemble des questions controversées. Dans le cas de la querelle des « accommodements raisonnables », plus

⁷¹⁹ DO_02_03, p.25

⁷²⁰ Dutrisac, Robert et Kathleen Lévesque. « Souveraineté 101 – Le Conseil de la souveraineté coiffé du bonnet d'âne », *Le Devoir*, 30 mars 2006, p.A3

particulièrement, on n'hésitera pas à prendre position et à faire appel à l'école pour chercher à transformer les mentalités et à réguler les rapports sociaux.

4.1.2 Une société solidaire : Le discours social-démocrate classique ou compensatoire

Le nouveau discours pédagogique est souvent présenté comme un discours progressiste, par opposition à un ancien discours qui serait plus élitiste, moins sensible aux difficultés vécues par les minorités et par les élèves en difficulté. Les signataires du *Manifeste pour une école compétente* soulignent notamment que « des changements en éducation sont nécessaires »⁷²¹ et que « se positionner contre de tels changements, c'est faire abstraction de l'évolution de la société »⁷²². Puisqu'il se positionne ainsi du côté du « progrès », le nouveau discours pédagogique apparaît généralement comme un discours de gauche.

S'il y a certainement une composante progressiste dans le nouveau discours pédagogique, la distinction classique entre la gauche et la droite ne permet pas de rendre compte parfaitement de la distinction entre le nouveau discours pédagogique et les discours plus traditionnels. En fait, le nouveau discours pédagogique se distingue tout autant de l'école élitiste que l'on peut qualifier de droite que d'une certaine « vieille gauche » attachée à l'État-providence dans ses formes plus classiques. Comme le souligne Stéphane Kelly, le passage de cette « vieille gauche » social-démocrate à la « nouvelle gauche » individualiste, chartiste et multiculturaliste, se traduit institutionnellement par le passage de l'État-providence, qui redistribue la

⁷²¹ Collectif. *Manifeste pour une école compétente*. Op.Cit., p.7

⁷²² *Ibid.*

richesse, à l'État thérapeutique, qui veille au bien-être de chacun⁷²³. Dans ce contexte, le discours de la « vieille gauche », même s'il se réclame du progressisme et de la justice sociale, est considéré comme dépassé par les tenants du nouveau discours pédagogique. C'est pour cette raison que nous avons choisi d'inclure le discours social-démocrate classique parmi les discours pédagogiques traditionnels, aussi étrange que cela puisse paraître à première vue.

Nous avons qualifié de « compensatoire » ce discours pédagogique qui compte sur l'école pour favoriser l'égalité et la justice sociale en donnant plus à ceux qui ont moins. En tant que composante de l'État-providence, l'école est appelée à offrir aux élèves ce que leur milieu d'origine ne peut pas leur fournir, autrement dit, à combler un manque. Les investissements ciblés dans certains milieux, les programmes s'adressant à des clientèles spécifiques visent à rétablir un certain équilibre entre les élèves issus des classes sociales les plus aisées et ceux dont le contexte social et familial est jugé moins favorable à la réussite scolaire. En se réclamant des valeurs sociale-démocrates de solidarité, d'équité et de justice, ce discours propose de consacrer davantage de fonds publics à ceux dont le milieu d'origine prédestine trop souvent à l'échec scolaire.

Le discours social-démocrate classique ou compensatoire apparaît dès le premier document du corpus, soit le Rapport de la Commission des États généraux sur l'éducation. Le vocabulaire employé par les commissaires est typique de la « vieille gauche » social-démocrate. Alors que la nouvelle gauche est surtout axée sur « l'inclusion » des groupes marginalisés et le « respect des différences », comme nous le verrons plus loin, les commissaires proposent plutôt de venir en aide aux personnes issues des « milieux populaires »⁷²⁴ et de consacrer des ressources supplémentaires

⁷²³ Kelly, Stéphane. *À l'ombre du mur : Trajectoires et destin de la génération X*. Montréal, Boréal, 2011, p.21-22

⁷²⁴ DO_96_01, p.34

dans « des quartiers et des régions sensibles où les cadres sociaux et familiaux sont déficients »⁷²⁵. Il s'agit donc de combler un manque, de redistribuer la richesse et non de transformer radicalement les rapports sociaux. Les commissaires croient que c'est par l'instauration de tels « mécanismes de péréquation »⁷²⁶ entre les régions favorisées et défavorisées que l'école pourra agir à titre « d'instrument d'égalité des chances »⁷²⁷. Cette préoccupation, exprimée dans le rapport des États généraux, est reprise l'année suivante dans le rapport Inchauspé sur la réforme du curriculum. Selon les membres du Groupe de travail, « pour que tous les élèves aient des chances égales de réussite, il faut consacrer plus de ressources aux écoles de milieux défavorisés »⁷²⁸.

Ces revendications, formulées dans les deux rapports d'experts, se concrétisent sous la forme du Programme de soutien à l'école montréalaise, qui sera reconduit chaque année à partir de 1997. Au fondement de ce programme se trouve l'idée selon laquelle « pour que tous aient des chances égales de réussite, il faut consacrer plus de ressources à certaines catégories d'élèves et à leurs parents »⁷²⁹. L'idée de compensation est manifeste dans ce programme. Par exemple, on souhaite offrir aux enfants des activités auxquelles on présume qu'ils n'ont pas accès dans leur milieu immédiat : « [...] il arrive que des enfants des milieux défavorisés n'aient pas l'occasion de vivre des expériences diversifiées, du moins des expériences liées aux apprentissages faits à l'école. Cela peut limiter leur expérience personnelle de la réalité, leur compréhension du monde et leur bagage de connaissances »⁷³⁰. En

⁷²⁵ DO_96_01, p.58

⁷²⁶ DO_96_01, p.58

⁷²⁷ DO_96_01, p.58

⁷²⁸ DO_97_02, p.10

⁷²⁹ DO_97_05, n.p.

⁷³⁰ DO_01_03, p.5

matière d'écriture, plus particulièrement, on constate les lacunes présentées par les élèves des milieux défavorisés : « La limite des ressources matérielles, le faible niveau de scolarité ou le type d'emploi occupé par certains parents peuvent faire que la langue écrite occupe peu de place. La langue utilisée à la maison est par conséquent moins influencée par la langue écrite »⁷³¹. On affirme également que « les élèves issus de milieux défavorisés ne bénéficient pas suffisamment de l'enrichissement que procure l'intégration d'activités culturelles à l'enseignement »⁷³², que leur connaissance de la langue française est affectée par « le fait de vivre dans un univers parfois limité en ressources »⁷³³, qu'ils « arrivent à l'école avec moins d'expérience que les autres en littérature »⁷³⁴, qu'ils « doivent surmonter plus d'obstacles que les autres pour réussir à l'école »⁷³⁵. Bref, les élèves des milieux défavorisés n'ont pas reçu les outils nécessaires pour réussir à l'école, il faut donc remédier à cette situation à l'aide de mesures compensatoires.

Dans le discours social-démocrate classique, les élèves des milieux défavorisés ne sont pas présentés comme des « exclus » qui demandent d'être reconnus et acceptés, mais plutôt comme des « désavantagés » qui ont besoin de plus de soutien, de plus de ressources, pour compenser pour les lacunes attribuables au milieu dans lequel ils ont grandi, pour « combler le fossé qui sépare les élèves de milieux défavorisés de ceux issus d'autres milieux »⁷³⁶. Dans cette optique, les solutions envisagées sont avant tout quantitatives : on considère que les enfants des

⁷³¹ DO_01_03, p.5

⁷³² DO_01_03, p.23

⁷³³ DO_01_03, p.4

⁷³⁴ DO_03_09, p.8

⁷³⁵ DO_03_09, p.19

⁷³⁶ DO_01_03, p.15

milieux défavorisés ont surtout besoin d'argent, d'investissements publics supplémentaires dans les écoles qu'ils fréquentent et les programmes qui leurs sont destinés. C'est ce qu'offre le Programme de soutien à l'école montréalaise, qui « constitue une aide financière supplémentaire annuelle de 12,2 M\$ aux écoles primaires accueillant des élèves qui proviennent des milieux les plus défavorisés de Montréal »⁷³⁷.

Bien que l'on insiste sur le fait que le programme s'adresse avant tout aux élèves des milieux défavorisés, et donc qu'il cherche à répondre aux difficultés économiques vécues par les familles montréalaises, il tient compte également de la réalité pluriethnique de la métropole. Il s'agit alors de venir en aide aux élèves qui demeurent « en milieu défavorisé et pluriethnique »⁷³⁸. Ce contexte économique et ethnique particulier aux quartiers montréalais visés par le programme conduit notamment ses concepteurs à considérer un type particulier de pauvreté vécue par les familles immigrantes, soit une « pauvreté transitoire »⁷³⁹, qui survient dans les premiers temps de l'expérience migratoire chez des familles qui, par ailleurs, « sont scolarisées et valorisent l'école »⁷⁴⁰. Malgré tout, les mesures proposées pour aider les élèves issus de l'immigration sont semblables à celles offertes aux enfants des milieux défavorisés en général, en ce sens qu'il ne s'agit pas tant de mesures de reconnaissance de la diversité ou d'accommodement, mais bien de mesures compensatoires visant à favoriser leur intégration au système scolaire québécois et à rattraper le retard scolaire qui accompagne généralement le processus migratoire. Dans le cadre du Programme de soutien à l'école montréalaise, « un soutien particulier est offert aux familles d'immigrants (service d'interprétation, cours de

⁷³⁷ DO_08_04, p.38

⁷³⁸ DO_03_09, p.14

⁷³⁹ DO_08_04, p.11

⁷⁴⁰ DO_08_04, p.11

français, visites culturelles dans les musées, etc.) en collaboration avec des organismes communautaires »⁷⁴¹. La *Politique d'intégration et d'éducation interculturelle* propose, elle aussi, la mise en place « de moyens particuliers et de mesures compensatoires (mesures de soutien à l'apprentissage du français, par exemple) pour les élèves qui en ont besoin »⁷⁴². Dans un document ministériel relatif au décrochage scolaire, on annonce également que « pour l'élève nouvellement issu de l'immigration, l'école offrira d'autres occasions que le seul cours de langue d'enseignement pour développer ses habiletés en lecture, une aptitude essentielle à la réussite scolaire »⁷⁴³. Comme c'est le cas avec les élèves des milieux populaires, auxquels l'école doit fournir des occasions de combler les lacunes attribuables à la pauvreté de leur environnement, les élèves immigrants doivent aussi recevoir un soutien particulier pour combler les lacunes attribuables, cette fois-ci, à leur méconnaissance de la langue et du système scolaire québécois. Tel est le fondement du discours compensatoire.

La concentration de la pauvreté et de la multiethnicité dans la région montréalaise fait en sorte que le discours social-démocrate classique concerne surtout les élèves et les écoles de la métropole. C'est d'ailleurs ce qui explique que la réponse du gouvernement aux appels à la solidarité exprimés notamment dans le rapport des États généraux se trouve essentiellement dans le *Programme de soutien à l'école montréalaise*. Les écoles des autres régions peuvent toutefois aussi être visées par les mesures de type compensatoire, par exemple, par l'entremise du « projet *École éloignée en réseau*, qui permet aux écoles du Québec de demeurer ouvertes tout en enrichissant l'environnement d'apprentissage des jeunes »⁷⁴⁴. Il s'agit alors de

⁷⁴¹ DO_03_09, p.20

⁷⁴² DO_98_04, p.7

⁷⁴³ DO_09_02, p.22

⁷⁴⁴ DO_09_03, p.13

solidarité interrégionale qui, au moyen d'investissements publics, assure la survie de petites écoles, même en présence d'un très petit nombre d'élèves. Malgré tout, lorsqu'il est question de solidarité sociale, c'est avant tout vers les écoles des milieux défavorisés montréalais que se tournent les autres des documents d'orientation.

S'il demeure des traces du discours social-démocrate classique tout au long de la période étudiée, principalement en raison des rééditions annuelles du *Programme de soutien à l'école montréalaise*, ce discours est toutefois graduellement remplacé par une autre vision, antidiscriminatoire, des rapports entre les segments favorisés et défavorisés, ou encore majoritaires et minoritaires de la population. De façon pragmatique, on constate que les mesures compensatoires ne sont pas aussi efficaces que ne l'avaient espéré ceux qui les ont mises en places. En effet, « les résultats sont mitigés. Cela est principalement dû au fait que les différentes mesures s'attaquent plus aux symptômes observés (difficultés des élèves, échecs scolaires) qu'aux causes premières qui font en sorte que le cycle de la pauvreté se poursuit d'une génération à une autre »⁷⁴⁵. Un virage idéologique s'opère également du discours social-démocrate vers un nouveau discours de gauche dont l'ennemi principal est moins la pauvreté que l'exclusion. Plutôt que de reprocher au système scolaire de ne pas aider suffisamment les élèves des milieux défavorisés et pluriethniques, on lui reproche de ne pas les « inclure », de ne pas les valoriser, de les discriminer. Il s'agit alors de passer « de la redistribution à la reconnaissance »⁷⁴⁶, ou encore de l'État-providence à l'État thérapeutique⁷⁴⁷.

Au fil du temps, le discours social-démocrate cède donc la place à un nouveau discours sur les inégalités sociales, tenu par cette nouvelle gauche plus en phase avec

⁷⁴⁵ DO_03_03, p.7

⁷⁴⁶ Fraser, Nancy. « From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a "Post-Socialist" Age », *New Left Review*, no 212, Juillet-Août 1995, p.68-93

⁷⁴⁷ Kelly, S. *À l'ombre du mur. Op.Cit.*, p.21-22

la société des identités. Comme nous l'avons déjà souligné, cette transition apparaît clairement dans le choix des termes employés pour désigner les bénéficiaires de l'aide gouvernementale. Les auteurs du *Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention* le soulignent d'ailleurs : « le langage utilisé pour parler des élèves concernés par la démarche du plan d'intervention a beaucoup évolué à travers le temps; on ne parle plus d'enfance exceptionnelle ou d'enfance inadaptée, mais bien d'adaptation scolaire, d'élèves en difficulté, d'élèves à risque ou encore, d'élève ayant des besoins particuliers »⁷⁴⁸. Bien que les auteurs des autres documents ne prennent pas nécessairement la peine de souligner cette transition, l'analyse de notre corpus a permis de noter des changements terminologiques importants. Le langage du nouveau discours pédagogique en matière d'inégalités sociales, fort différent du discours social-démocrate classique, sera présenté plus loin.

4.1.3 Une société du savoir : Le discours pédagogique moderne

Plusieurs auteurs ont souligné que la réforme de l'éducation avait changé de vocation en cours de route, que les intentions exprimées dans le cadre des États généraux sur l'éducation avaient été détournées au cours des années suivantes⁷⁴⁹. Pour ces auteurs, la réforme de l'éducation devait, au départ, permettre de recentrer l'enseignement sur les savoirs essentiels et de rehausser les contenus culturels dans

⁷⁴⁸ DO_04_01, p.4

⁷⁴⁹ Parmi les auteurs qui ont défendu ce point de vue, mentionnons notamment Anthony Cerqua et Clermont Gauthier, Normand Baillargeon, Julien Prud'homme ainsi que Pierre Saint-Germain :

Cerqua, A. et C. Gauthier. « En quête de l'esprit de la réforme éducative au Québec », *Op.Cit.*, p.45

Baillargeon, Normand. « Les leçons d'un gâchis », dans Chevrier, M. (dir.) *Op.Cit.*, p.25.

Prud'homme, Julien. « Réformer les programmes, réformer les maîtres : la réforme de l'éducation comme conquête politique », dans Comeau, R. et J. Lavallée (dir.). *Op.Cit.*, p.127-144

St-Germain, P. « Petite histoire d'une lutte contre la réforme », *Op.Cit.*, p.17

l'ensemble des matières. Ce n'est qu'au moment de la révision du curriculum que la réforme s'est mutée en « renouveau pédagogique », alors qu'elle s'est présentée avant tout comme une réforme des méthodes d'enseignement et d'évaluation, fondée sur le constructivisme et l'approche par compétences. Il ne s'agissait alors plus d'enrichir les programmes, mais de les transformer radicalement, en passant « du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage »⁷⁵⁰.

Cette thèse du détournement des intentions initiales de la réforme est confirmée par notre corpus, qui contient effectivement des traces de la « première mouture » de la réforme, centrée sur la transmission des savoirs dans une perspective d'instruction publique. Ce discours correspond à ce que Nathalie Bulle appelle la « pédagogie moderne »⁷⁵¹ et ce que Normand Baillargeon qualifie de « modèle libéral d'éducation »⁷⁵², centré sur l'instruction et la transmission des savoirs. Nous avons choisi de parler ici de discours pédagogique moderne, plutôt que d'éducation libérale, pour éviter toute confusion avec le néolibéralisme, qui peut, dans une certaine mesure, être rapproché du nouveau discours pédagogique⁷⁵³. Ce choix terminologique était aussi celui d'un collectif dirigé par Marc Chevrier, qui propose un retour à des conceptions « humanistes et modernes » de l'éducation⁷⁵⁴.

Ce discours pédagogique moderne se trouve effectivement dans les premiers documents de la réforme, où il côtoie certaines idées qui seront plus tard au cœur du renouveau pédagogique, dans une synthèse instable. Deux objectifs résolument modernes caractérisent en effet la réforme à ses débuts : maîtriser les savoirs

⁷⁵⁰ Cerqua, A. et C. Gauthier. « En quête de l'esprit de la réforme éducative au Québec », *Op.Cit.*, p.31

⁷⁵¹ Voir le chapitre 2.

⁷⁵² Baillargeon, N. *Contre la réforme*. *Op.Cit.*, p.18

⁷⁵³ Nous aborderons cette question dans la conclusion de la thèse.

⁷⁵⁴ Chevrier, M (dir.). *Op.Cit.*, 2010.

essentiels (au moyen de la mission d'instruction) et valoriser la culture générale (au moyen de l'approche dite « culturelle »).

Dès le départ, les documents fondateurs de la réforme proposent d'accorder à l'école une triple mission : instruire, socialiser et qualifier. Avec la réforme du curriculum, c'est la mission de socialisation qui connaîtra le plus de développements, comme nous le verrons plus loin. Toutefois, dans le Rapport des États généraux, la mission d'instruction occupe toujours une place de choix. « L'accroissement exponentiel des connaissances, leur renouvellement rapide, l'exigence de connaissances de plus en plus élevées et de plus en plus abstraites pour bien s'intégrer dans une société où le savoir occupe une place centrale militent en faveur d'un renforcement des compétences de type cognitif »⁷⁵⁵. Autrement dit, dans une société du savoir, l'école en tant que « lieu privilégié »⁷⁵⁶ de l'instruction, se doit d'offrir aux élèves l'accès à une importante somme de connaissances.

La même préoccupation pour l'instruction se retrouve dans le rapport Inchauspé sur la réforme du curriculum. On y propose de « donner de l'importance au développement des activités intellectuelles et à la maîtrise des savoirs »⁷⁵⁷. On y souligne « la nécessité de l'acquisition, à l'école, de compétences intellectuelles plus élevées »⁷⁵⁸. Cette intention découlerait même des plaintes exprimées par les étudiants universitaires eux-mêmes, déçus que l'on ne leur ait pas transmis suffisamment de connaissances en bas âge : « on n'avait pas assez exigé d'eux, on ne les avait pas assez contraints à maîtriser les apprentissages les plus élémentaires qui

⁷⁵⁵ DO_96_01, p.5

⁷⁵⁶ DO_96_01, p.5

⁷⁵⁷ DO_97_03, p.22

⁷⁵⁸ DO_97_03, p.23

leur auraient donné ultérieurement plus d'aisance dans la maîtrise des apprentissages plus complexes »⁷⁵⁹.

La réponse ministérielle va également dans le sens des recommandations formulées par les rapports d'experts. Dans le plan d'action pour la réforme de l'éducation, on affirme que « dans une société où les savoirs occupent une place centrale, tous les élèves doivent pouvoir accéder à la maîtrise de savoirs essentiels, et même de savoirs complexes, mais en premier lieu à la maîtrise de savoirs élémentaires, et cela, au moment approprié »⁷⁶⁰. On précise notamment que « les principaux repères chronologiques de notre histoire et de l'histoire du monde ainsi que les principaux repères spatiotemporels doivent être bien maîtrisés, donc mémorisés, et l'acquisition de ces repères devra être vérifiée périodiquement »⁷⁶¹. Il s'agit donc non seulement de transmettre aux élèves des connaissances, mais de s'assurer qu'ils connaissent, par cœur, les savoirs essentiels à la compréhension de l'histoire.

La maîtrise des savoirs a donc pour objectif d'offrir aux élèves des repères communs, autrement dit, une culture commune. L'idée de rehausser le contenu « culturel » du curriculum est d'ailleurs l'une des idées phares de la première mouture de la réforme. En plus des savoirs essentiels de base, l'école doit aller plus loin et transmettre les connaissances diverses qui forment ce que l'on appelle communément la « culture générale ». Les commissaires préconisent ainsi de « mettre les élèves en contact avec la diversité du patrimoine constitué dans les divers domaines de la culture, avec les productions humaines les plus significatives et de leur permettre, par un approfondissement progressif des disciplines enseignées,

⁷⁵⁹ DO_97_03, p.24

⁷⁶⁰ DO_97_04, p.3

⁷⁶¹ DO_97_04, p.17

d'acquérir les connaissances de ces différents champs [...] »⁷⁶². Cette idée revient en force dans le rapport Inchauspé. Pour les membres du groupe de travail, il ne suffit pas d'accorder plus de temps d'enseignement aux disciplines traditionnellement associées à la culture, comme les arts et l'histoire. Il faut que tout le curriculum soit bonifié pour transmettre aux élèves une plus grande culture générale dans toutes les disciplines. Dans cette perspective, l'école doit permettre « l'appropriation par les nouvelles générations, des savoirs de la culture, qui constituent le propre de l'être humain et qui sont l'essence du monde où il nous faut vivre, monde qui n'est plus naturel mais culturel »⁷⁶³. Cela signifie, par exemple, que l'enseignement des langues ne doit plus se limiter à l'enseignement de la communication orale et écrite. Il doit aussi « permettre une connaissance de certains éléments [du] patrimoine culturel [des langues enseignées] ainsi que de leurs zones d'influence et la découverte des spécificités culturelles de la vie quotidienne des pays ou des contrées où elles sont pratiquées »⁷⁶⁴. Dans un même ordre d'idées, les cours d'art ne devraient plus se limiter à apprendre aux enfants comment mettre en pratique des techniques artistiques. Ils devraient également les mettre en contact avec l'art comme composante de la culture : « un enseignement des arts qui ferait une place importante à l'approche culturelle viserait [...] à mettre l'élève en contact avec des productions artistiques passées ou contemporaines et leur fournirait des clés permettant de mieux les comprendre »⁷⁶⁵.

Les premiers documents de la réforme accordent donc une place importante à la mission d'instruction, qui recentre l'enseignement sur les savoirs essentiels en plus de transmettre des connaissances appartenant à la culture générale. On refuse

⁷⁶² DO_96_01, p.19

⁷⁶³ DO_97_03, p.25

⁷⁶⁴ DO_97_03, p.49

⁷⁶⁵ DO_97_03, p.26

toutefois de limiter le rôle de l'école à cette mission d'instruction, ajoutant la socialisation et la qualification, ce qui permettra par la suite de diminuer l'importance accordée à l'instruction au profit des deux autres missions. C'est d'ailleurs ce que craignait dès le départ l'un des membres de la Commission des États généraux, Gary Caldwell. Dans une dissidence exprimée en annexe du Rapport de la Commission, Caldwell s'inquiète de voir la mission d'instruction mise sur un pied d'égalité avec les missions de socialisation et de qualification. Selon lui, « il demeure primordial de conserver le caractère unique de l'école en tant qu'institution sociale, en la définissant selon sa finalité propre, celle de l'éducation »⁷⁶⁶, entendue au sens de l'instruction. Pour Caldwell, « le fait d'attribuer à l'école une finalité qui lui soit propre, tout à fait unique et intrinsèque à sa raison d'être comme institution, nous prémunit contre une condition débilatante qui se produit lorsqu'il y a trop de finalités, ou que l'on professe une finalité trop vaste (comme celle du "développement intégral") »⁷⁶⁷. Caldwell craignait donc déjà un élargissement du rôle de l'école qui aurait pour effet de négliger sa fonction première, l'instruction.

Le temps semble donner raison au commissaire Caldwell. Bien vite, la mission d'instruction est non seulement négligée, mais critiquée. S'il est toujours question d'aborder en classe des repères culturels, il ne s'agit plus de les apprendre par cœur. Dans un document publié en 2003 sur l'intégration de la dimension culturelle à l'école, il ne subsiste plus rien de l'intention initiale de fournir aux élèves des repères communs qui seraient maîtrisés par tous : « ces repères contribuent à l'enrichissement de l'environnement dans lequel évolue l'élève durant son apprentissage. Ils ne sont en aucun cas objets d'étude, de mémorisation et d'évaluation »⁷⁶⁸. L'idée de mémorisation est même complètement disqualifiée par la

⁷⁶⁶ DO_96_01, p.66

⁷⁶⁷ DO_96_01, p.67

⁷⁶⁸ DO_03_10, p.33

Commission des programmes d'études : « Si la mémorisation des connaissances, la résolution de problèmes simplifiés et la présentation de tâches fragmentées ont longtemps prévalu, la réalité sociale, personnelle et éventuellement professionnelle des élèves les invite aujourd'hui à mobiliser des connaissances pertinentes, à résoudre des problèmes et à réaliser des tâches complexes »⁷⁶⁹. Toujours selon les membres de ce comité⁷⁷⁰, les disciplines scolaires sont elles-mêmes désuètes : « [...] l'école doit opérer un virage majeur, alors que son organisation et sa culture institutionnelle se sont établies au fil du temps sur un curriculum centré sur un paradigme de transmission de connaissances scellées dans leurs chapelles disciplinaires »⁷⁷¹.

La mission d'instruction et l'approche culturelle ont donc été passablement modifiées entre leur première formulation et leur concrétisation. L'instruction a été en bonne partie délaissée au profit de la socialisation et l'idée de transmettre aux élèves un ensemble de repères communs devant être bien maîtrisés et mémorisés a été abandonnée. L'approche culturelle a également été délestée de son ancrage national, les repères culturels devant être « puisés dans les sociétés d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs »⁷⁷². Divisés en deux catégories, la « culture immédiate » et la « culture générale », les repères culturels sont puisés soit à l'échelle microscopique de l'école ou du quartier, soit à l'échelle mondiale. Entre ces deux extrêmes, une grande absente, la nation. En somme, l'approche culturelle, qui permettait à la première mouture de la réforme de s'inscrire dans les discours pédagogiques traditionnels, s'est retournée à la fois contre les intentions modernes de transmission des connaissances et contre les intentions nationalistes de fournir aux élèves des repères communs.

⁷⁶⁹ DO_04_05, p.39

⁷⁷⁰ La Commission des programmes d'études est devenue le Comité-conseil sur les programmes d'études en 2006.

⁷⁷¹ DO_09_06, p.19

⁷⁷² DO_03_10, p.7

Une autre caractéristique fondamentale de tout discours moderne sur l'éducation est, quant à elle, quasi absente de ces documents : son caractère méritocratique. Il s'agit d'assurer l'égalité formelle entre les élèves, qui doivent être évalués à partir des mêmes critères, de façon identique et impartiale, sans que les différences entre les élèves soient prises en compte. Cette idée ne se retrouve nulle part dans les documents initiaux de la réforme et apparaît de façon très timide dans la *Politique d'évaluation des apprentissages*. On y souligne rapidement que, pour assurer l'égalité, « des exigences uniformes doivent être définies »⁷⁷³. Toutefois, cette recommandation est immédiatement contrebalancée par des invitations à la différenciation pédagogique, à la prise en compte des particularités des élèves dans le cadre de l'évaluation de leurs apprentissages. Bref, la première mouture de la réforme invite à rehausser le contenu culturel, mais pas à rehausser les exigences de l'évaluation pour s'assurer que ce contenu soit bien maîtrisé.

Le discours pédagogique moderne disparaît ensuite progressivement après avoir occupé, non pas toute la place, mais une portion non négligeable des premiers documents d'orientation. Le renouveau pédagogique, en tant que changement de paradigme fondé sur le constructivisme et l'approche par compétences, aura raison des dernières traces de ce discours pendant de nombreuses années. Il réapparaît pourtant à la toute fin de la période étudiée, dans un document publié en 2009, à la manière d'un retour de balancier. À la suite de nombreuses critiques adressées au renouveau pédagogique dans la société civile, une volonté de corriger certains excès se manifeste. Le document *L'école j'y tiens : Tous ensemble pour la réussite scolaire*, publié en réponse aux rapports de différents comités sur la question névralgique du décrochage scolaire, offre à la ministre l'occasion d'annoncer ses intentions de faire marche arrière et de revenir à une transmission plus directe des connaissances. On y

⁷⁷³ DO_03_06, p.9

reconnaît que « des modifications doivent être apportées »⁷⁷⁴, notamment afin de « simplifier le processus d'évaluation et d'apporter les modifications nécessaires aux épreuves afin notamment d'évaluer les connaissances acquises et de rendre les bulletins encore plus clairs pour les parents »⁷⁷⁵. Dans cette optique, le ministère choisit de « mettre à la disposition du personnel enseignant un document qui facilitera son travail en énumérant, pour chaque discipline, les connaissances essentielles qu'un élève du primaire doit avoir acquises à la fin de chaque année »⁷⁷⁶. Sans abandonner les programmes rédigés selon l'approche par compétences, le ministère vient toutefois ajouter des connaissances, qui étaient auparavant subordonnées aux compétences. Il vient également préciser quels sont les savoirs que tous les élèves devraient avoir acquis, ce qui représente certainement un retour aux savoirs essentiels et aux repères culturels, tels que formulés dans les documents initiaux de la réforme. Toutefois, dans la mesure où l'approche par compétence est maintenue, on peut s'interroger sur la cohérence et l'applicabilité d'une telle cohabitation, voire d'une superposition de deux visions aussi opposées de l'enseignement et de l'évaluation des apprentissages.

4.1.4 Conclusion

Les documents d'orientation contiennent trois discours traditionnels, que nous avons qualifiés de nationaliste, social-démocrate classique ou compensatoire et pédagogique moderne. Ces trois discours témoignent de la persistance d'une ancienne vision de l'école que le nouveau discours pédagogique n'a pas complètement éclipsé. Toutefois, il s'agit également de discours sur le déclin : Le nationalisme est

⁷⁷⁴ DO_09_02, p.13

⁷⁷⁵ DO_09_02, p.13

⁷⁷⁶ DO_09_02, p.13

particulièrement présent dans les documents des années 1990, qui insistent notamment sur l'importance du français comme patrimoine à préserver et sur le rapport contractuel entre l'immigrant et la société d'accueil, mais on le retrouve peu dans les documents les plus récents. Le discours social-démocrate classique ou compensatoire, bien qu'il se maintienne par la réédition du *Programme de soutien à l'école montréalaise*, disparaît progressivement des autres documents publiés dans les années 2000, qui privilégient une vision antidiscriminatoire des rapports entre majorité et minorités. Quant au discours pédagogique moderne, il est bien présent dans les documents fondateurs de la réforme, mais il est abandonné dans la deuxième mouture de la réforme, au moment de sa concrétisation.

4.2 Le nouveau discours pédagogique 1 : L'école et la diversité

En présentant le Québec comme une société distincte, dotée d'une identité propre, comme une société solidaire, qui vient en aide aux plus démunis, et comme une société du savoir, qui valorise l'instruction et la culture générale, les documents d'orientation accordent une certaine place à des discours pédagogiques traditionnels. Toutefois, ces discours occupent un espace fort limité dans notre corpus. S'il nous apparaissait important de présenter ces discours pour rendre compte de la complexité et des tensions du discours pédagogique québécois, il n'en demeure pas moins que l'essentiel des documents visent à élaborer et à mettre en œuvre des changements pédagogiques dont l'objectif est, justement, de dépasser ces anciens discours et les pratiques qui les accompagnent. Autrement dit, les documents d'orientation contiennent surtout ce que nous avons appelé le nouveau discours pédagogique et que nous avons défini à partir des caractéristiques suivantes : son adéquation avec la société des identités et sa volonté de rupture avec les discours pédagogiques antérieurs.

Dans le cadre de notre problématique, nous avons défini la société des identités à partir de deux grands axes : la diversité et l'individualisme. Cette division est avant tout analytique : en réalité, tous deux se conjuguent et ne peuvent être compris indépendamment l'un de l'autre. C'est ce qui explique que plusieurs éléments constitutifs de la société des identités pourraient être abordés tant par le prisme de la diversité que par celui de l'individualisme. Si nous avons décidé de reprendre cette division pour présenter le nouveau discours pédagogique, c'était afin de mettre en lumière les correspondances entre ce discours spécifique et le discours politique plus large de la société des identités. Il est évident qu'un autre découpage aurait pu convenir, mais celui-ci comporte l'avantage, nous semble-t-il, d'identifier clairement la portée identitaire du nouveau discours pédagogique. Il nous aide ainsi à répondre plus directement à nos questions de recherche : quelles sont les représentations de la communauté politique qui sous-tendent ce discours et quelles pratiques pédagogiques en découlent ?

4.2.1 Une société diversifiée et en mouvement

Résolument inscrit dans la société des identités, le nouveau discours pédagogique présente le Québec, de même que les autres sociétés contemporaines, comme des sociétés marquées par la diversité. Cette diversité serait la conséquence des mouvements migratoires et de l'affaiblissement des institutions qui offraient, et parfois même imposaient, une culture commune aux membres d'une même société. Libérées des pesanteurs du passé, les sociétés contemporaines se présentent comme diversifiées, complexes et mouvantes. La faculté de composer avec la diversité et de s'adapter au changement apparaît donc comme une qualité essentielle pour tirer parti de ces sociétés. Le nouveau discours pédagogique propose donc que l'école veille au développement de ces compétences par les élèves.

4.2.1.1 Une société diversifiée

La diversité est présentée, à plusieurs reprises, comme une donnée fondamentale des sociétés contemporaines, dont l'école se doit de prendre acte et qui doit se traduire dans son action pédagogique. Toutefois, si la volonté de reconnaissance de la diversité fait consensus, la manière de définir cette diversité comporte quelques variantes.

Dans les documents d'orientation, la diversité apparaît d'abord comme une donnée empirique, comme une réalité concrète, objective, dont il suffit de prendre acte. À quelques reprises, on souligne que cette diversité empirique s'inscrit dans l'histoire ancienne du Québec, où une diversité de communautés cohabitent depuis plusieurs siècles. Les auteurs du Rapport Lacoursière sur l'enseignement de l'histoire soulignent notamment la « contribution des diverses communautés culturelles »⁷⁷⁷ à l'histoire du Québec, et ce, bien avant « l'arrivée d'un groupe d'immigrants du 20^e siècle »⁷⁷⁸. Ils insistent plus particulièrement sur « la présence et le rôle de la communauté anglophone, dont on sait la participation ancienne et la contribution importante à l'histoire du Québec »⁷⁷⁹. Dans un document portant sur l'instauration prochaine du cours ÉCR, le ministère mentionne lui aussi les racines lointaines de la diversité québécoise en matière religieuse : « les traditions chrétiennes, catholique et protestantes, le judaïsme et les spiritualités amérindiennes ont depuis longtemps fait leur marque et influencé la culture québécoise »⁷⁸⁰. Bref, depuis longtemps, la diversité culturelle et religieuse serait un trait caractéristique de la société québécoise,

⁷⁷⁷ DO_96_02, p.41

⁷⁷⁸ DO_96_02, p.41

⁷⁷⁹ DO_96_02, p.42

⁷⁸⁰ DO_05_03, p.5

trop longtemps occulté, et qu'il convient maintenant de reconnaître, notamment à l'école.

Malgré ces quelques mentions des origines lointaines de la diversité québécoise, la plupart des documents d'orientation présentent la diversité comme un phénomène récent, principalement attribuable à l'arrivée de nombreux immigrants issus des quatre coins du monde au cours des dernières décennies. Ainsi, le Québec s'inscrit dans un vaste mouvement mondial de diversification: « la diversité culturelle est un des traits des sociétés contemporaines. Ce trait continuera vraisemblablement de se renforcer en raison de la facilité et de l'accroissement des déplacements. Il en découle des transformations continues du tissu socioculturel des sociétés d'accueil »⁷⁸¹. En conséquence de tous ces mouvements migratoires, le Québec « s'est mué, dans les dernières décennies, en une société extrêmement diversifiée »⁷⁸². La diversité s'est si bien installée que, « pour nombre de Québécoises et de Québécois, établir des contacts, voire entretenir des liens avec des personnes de cultures ou de langues étrangères, fait maintenant partie du quotidien »⁷⁸³. Dans ce « contexte du pluralisme croissant »⁷⁸⁴, c'est la population québécoise en général, mais également la population scolaire, qui présente un portrait de plus en plus hétérogène. « L'éventail des pays de provenance des élèves immigrés s'est élargi au cours des quarante dernières années. Le flux migratoire est principalement de composition asiatique, nord-africaine, sud-américaine et antillaise. On remarque également une forte proportion d'immigrants en provenance de la France, des États-

⁷⁸¹ DO_97_03, p.128

⁷⁸² DO_02_03, n.p.

⁷⁸³ DO_02_03, n.p.

⁷⁸⁴ DO_00_02, p.10

Unis et de la Roumanie »⁷⁸⁵. La « diversité de la population scolaire »⁷⁸⁶ serait donc une caractéristique fondamentale de l'école québécoise contemporaine.

La diversité n'est pourtant pas aussi visible dans toutes les régions du Québec :

Le contexte sociolinguistique québécois colore de manière différente la réalité urbaine et la réalité rurale. La transformation de la composition culturelle de la société, résultat d'une forte immigration, fait en sorte que l'école, surtout dans certaines régions urbaines, accueille maintenant une très grande proportion d'élèves d'origines ethniques ou de cultures diverses⁷⁸⁷.

Alors que la métropole et ses banlieues deviennent de plus en plus cosmopolites, « les milieux ruraux et les villes, de petite et de moyenne taille, sont peu rejoints par l'immigration »⁷⁸⁸. Malgré tout, ces régions culturellement plus homogènes ne seraient pas à l'abri de la diversité :

Par la diversification des modes de vie à l'intérieur d'une même tradition, par les moyens de communication, la mobilité sociale liée aux études et au travail, tous les Québécois sont désormais appelés à vivre dans une société pluraliste. Il ne serait donc pas réaliste de restreindre la question du pluralisme à la métropole et à l'immigration⁷⁸⁹.

⁷⁸⁵ DO_07_02, p.5

⁷⁸⁶ DO_97_01, p.32

⁷⁸⁷ DO_97_01, p.5

⁷⁸⁸ DO_06_03, p.9

⁷⁸⁹ DO_99_04, p.53

Malgré la concentration des minorités ethniques dans la métropole, on insiste sur le fait que « la diversité du paysage socioreligieux éclate partout au Québec »⁷⁹⁰ et on rejette l'idée selon laquelle la prise en compte de cette diversité à l'école ne vise qu'à « régler les problèmes de Montréal »⁷⁹¹.

Les documents d'orientation présentent ainsi la diversité comme une réalité empirique, tantôt ancienne, tantôt récente, tantôt concentrée à Montréal, tantôt répandue à l'échelle du Québec. Toutefois, la diversité n'est pas qu'une réalité empirique, une caractéristique objective de la population qu'il suffirait de constater. Comme l'ont noté Jacques Beauchemin⁷⁹², puis Mathieu Bock-Côté⁷⁹³, la diversité empirique ne précède pas le pluralisme normatif, elle est créée par lui. Autrement dit, ce sont les nouvelles représentations sociales, les nouvelles normes, qui font apparaître la diversité et l'érigent au rang de caractéristique fondamentale de la société. Ce sont les revendications des groupes minoritaires qui, en s'appuyant sur une nouvelle éthique de la reconnaissance, créent la diversité. Cette dimension normative de la diversité est très peu présente dans les documents d'orientation, qui considèrent généralement la diversité comme une donnée plutôt que comme une

⁷⁹⁰ DO_99_04, p.261

⁷⁹¹ DO_06_03, p.10

⁷⁹² Selon Beauchemin, « encore plus que des effets de l'immigration, le développement du pluralisme dépend de la différenciation sociale interne qu'ont connue les sociétés modernes dans l'après-guerre. Cette différenciation s'explique largement par la formidable poussée de la revendication politique à fondement identitaire. »

Beauchemin, J. *La société des identités. Op.Cit.*, p.49

⁷⁹³ S'appuyant sur l'analyse de Beauchemin, Bock-Côté explique que « ce n'est pas la pluralisation des sociétés occidentales qui provoque l'émergence des revendications identitaires : ce sont les revendications identitaires, quel qu'en soit le contenu spécifique, qui les font se modeler dans une perspective pluraliste. Il faudrait penser la revendication identitaire non pas comme un effet inéluctable de la pluralisation des sociétés occidentales, mais plutôt comme l'expression idéologique d'un projet politique qui vise à faire basculer les sociétés occidentales dans un nouveau modèle, tant politique que culturel ».

Bock-Côté, M. *La dénationalisation tranquille. Op.Cit.*, p.68

construction sociale, comme en témoignent les extraits retranscrits dans les paragraphes qui précèdent. Le rapport Proulx, sur la place de la religion à l'école, fait toutefois exception. Les auteurs de ce document problématisent la question de la diversité et en retracent la genèse – sans toutefois en faire la critique, ce qui distingue leur analyse de celles de Beauchemin et de Bock-Côté.

Le rapport Proulx, que nous avons déjà cité à plusieurs reprises, est le document le plus volumineux du corpus. Le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, composé de plusieurs universitaires, y développe une analyse détaillée, qui précise les fondements idéologiques de certains choix institutionnels et pédagogiques, souvent repris dans des documents ultérieurs, mais sans être accompagnés d'autant de détails. En raison de la portée politique des analyses présentées dans ce document, nous considérons qu'il est important de nous attarder sur la manière dont les membres du Groupe de travail abordent la question de la diversité, non pas comme un phénomène empirique directement attribuable à l'arrivée d'immigrants, mais comme une norme liée à l'émancipation des minorités : « le pluralisme [...] n'est pas d'abord une question de quantité et de pourcentages, quoique ceux-ci nous informent d'un aspect de la réalité. Le pluralisme implique avant tout une conception du "vivre-ensemble" dans les sociétés contemporaines. »⁷⁹⁴. Il se traduit notamment par un « pluralisme des valeurs, [qui] existerait même en l'absence de la diversification culturelle et religieuse amenée par l'immigration »⁷⁹⁵. Produit des droits et libertés individuels, « au Québec, le pluralisme n'est pas uniquement issu de l'immigration, mais il découle aussi, à l'image des autres sociétés démocratiques occidentales, de l'exercice par les citoyens de leurs libertés de conscience, d'expression et d'association »⁷⁹⁶. C'est pour cette

⁷⁹⁴ DO_99_04, p.52

⁷⁹⁵ DO_99_04, p.90

⁷⁹⁶ DO_99_04, p.120

raison qu'il serait injuste de considérer les immigrants comme étant responsables des difficultés et des défis posés par ce nouveau contexte de diversité. En effet, « si les immigrants ont été considérés dans le passé comme la principale source de conflits de valeurs, la diversité religieuse [...] ne doit plus désormais être associée exclusivement aux immigrants, car elle est aussi le résultat de l'exercice par les citoyens québécois de leurs libertés fondamentales »⁷⁹⁷. Dans cette perspective, le pluralisme traverse l'ensemble de la société québécoise, et non seulement les régions où se concentrent les populations issues de l'immigration.

En plus d'être définie, dans nombre de documents, comme une réalité empirique et, dans le rapport Proulx, comme une norme liée à l'émancipation des minorités, la diversité est aussi présentée, à plusieurs reprises, comme une richesse à célébrer. Constatant la présence au Québec de plusieurs religions aux ancrages plus ou moins lointains, le ministère se réjouit du fait que « tout cela fait du Québec une société riche de diversité »⁷⁹⁸. Pour l'individu, le fait d'être baigné dans la diversité religieuse constitue « une richesse parce qu'elle [l']ouvre [...] à une infinité de possibilités dans sa recherche spirituelle »⁷⁹⁹. La diversité serait également une source d'enrichissement collectif, c'est pourquoi l'on souligne « la nécessité de sauvegarder la richesse de cette diversité »⁸⁰⁰, l'importance d'apprendre à « apprécier cette diversité »⁸⁰¹ et de « favoriser la reconnaissance de la diversité et de la richesse des patrimoines religieux »⁸⁰². Bref, la diversité est surtout un apport positif à la société

⁷⁹⁷ DO_99_04, p.131

⁷⁹⁸ DO_05_03, p.5

⁷⁹⁹ DO_06_03, p.24

⁸⁰⁰ DO_99_04, p.54

⁸⁰¹ DO_99_04. P.90

⁸⁰² DO_99_04, p.222

dont il convient d'apprendre à tirer profit, même si elle peut aussi présenter des « défis »⁸⁰³.

Finalement, une dernière représentation de la diversité mérite d'être soulignée. Il s'agit de l'idée selon laquelle la diversité, ou la reconnaissance de cette diversité, est le lien qui nous unit. Cette perspective invite à remettre en question les dichotomies classiques entre unité et diversité, semblable et différent, commun et particulier. Refusant de voir dans la diversité une menace à la cohésion sociale, les auteurs des documents d'orientation croient qu'il est possible de « renforcer la cohésion sociale entre les Québécois de toutes origines »⁸⁰⁴ tout en tenant compte de la diversité et en favorisant son expression et sa célébration. Autrement dit, « l'école, comme tant d'autres institutions, doit viser une nouvelle cohésion sociale qui prenne en considération la pluralité sous toutes ses formes »⁸⁰⁵. Pour ce faire, on présente la diversité, non pas comme une menace à l'unité et à l'appartenance commune, mais plutôt comme l'une des composantes de cette appartenance commune : si nous sommes tous Québécois, ce n'est pas malgré nos différences, ni même au-delà de nos différences, mais plutôt grâce à nos différences. « Dans cette perspective, la reconnaissance de la diversité fait elle-même partie des valeurs communes »⁸⁰⁶ qui nous unissent et nous définissent. La reconnaissance de la diversité ne s'oppose pas non plus à l'intégration des immigrants à leur société d'accueil, puisque qu'il s'agit d'une « intégration à une société définie comme pluraliste »⁸⁰⁷. Autrement dit, s'intégrer au Québec, c'est s'intégrer à sa diversité.

⁸⁰³ DO_98_04, p.8

⁸⁰⁴ DO_99_04, p.73

⁸⁰⁵ DO_00_02, p.4

⁸⁰⁶ DO_98_04, p.8

⁸⁰⁷ DO_99_04, p.134

À plusieurs reprises, dans les documents d'orientation, on mentionne donc les « valeurs communes du Québec, notamment l'ouverture à la diversité »⁸⁰⁸, ou encore « les valeurs fondamentales de cette société, dont l'ouverture à la diversité »⁸⁰⁹. Si cette approche s'inscrit dans la pensée de Gérard Bouchard, qui se prononce « contre la pensée dichotomique »⁸¹⁰, elle ne convainc pas Fernand Dumont, selon lequel une société ne peut pas se définir à partir de son pluralisme : « une *essence* qui est aussi un *pluralisme*, l'imagination éprouve quelque difficulté à se la représenter »⁸¹¹. Quoiqu'il en soit, on peut émettre l'hypothèse selon laquelle cette mention récurrente de la diversité comme valeur commune constitue une tentative de la part des tenants du nouveau discours pédagogique d'aller chercher l'adhésion des nationalistes, qui craignent que l'insistance sur la diversité ne vienne nier la spécificité québécoise et fragiliser le lien social, une stratégie qui avait d'ailleurs été reconnue par Marie McAndrew⁸¹². Il s'agit, selon nous, d'un cas exemplaire du discours pédagogique officiel comme discours de compromis, visant à « neutraliser »⁸¹³ plutôt qu'à intégrer les discours des opposants, tel que l'a théorisé Olivier Reboul.

4.2.1.2 Une société en mouvement

L'idée de diversité est indissociable de celle de changement. Ce sont les changements constants, notamment dans la composition des populations, qui rendent

⁸⁰⁸ DO_98_04, p.27

⁸⁰⁹ DO_98_05, p.7

⁸¹⁰ Bouchard, G. « Nation et co-intégration », *Op.Cit.*, p.21-36

⁸¹¹ Dumont, F. *Raisons communes*. *Op.Cit.*, p.40

⁸¹² McAndrew, M. *Les majorités fragile et l'éducation*, *Op.Cit.*, p.190

⁸¹³ Reboul, O. *Op.Cit.*, p.48

caduque l'idée d'une culture commune durable, fondée sur des marqueurs identitaires précis. Contre les discours conservateurs, le nouveau discours pédagogique représente la société comme étant diversifiée et en changement perpétuel, un changement auquel il faudrait constamment s'adapter sans jamais regretter les époques plus tranquilles. C'est cette vision que Taguieff avait qualifiée de « bougiste »⁸¹⁴.

Une société diversifiée est donc une société en mouvement, dont les membres doivent constamment s'adapter à des réalités nouvelles. Nos sociétés sont « prises dans le tourbillon des changements accélérés »⁸¹⁵, nous vivons dans « un monde en évolution rapide »⁸¹⁶. En fait, « une des principales observations qui puissent être faites à propos de la société actuelle a trait aux changements continus et rapides qui s'y manifestent »⁸¹⁷. Ce contexte social est celui dans lequel évolue l'école et ceux qui la fréquentent : « les jeunes et l'école vivent dans un contexte social et mondial en mouvance »⁸¹⁸. En conséquence, il convient d'« adapter le curriculum aux changements sociaux »⁸¹⁹ afin de « permettre aux jeunes de faire face aux nombreux défis qui les attendent »⁸²⁰. Une formule résume les intentions du nouveau discours pédagogique à l'égard des changements sociaux : « façonner l'école du XXI^e siècle »⁸²¹.

⁸¹⁴ Taguieff, P.-A. *Op.Cit.*

⁸¹⁵ DO_04_05, p.30

⁸¹⁶ DO_02_01, p.6

⁸¹⁷ DO_97_01, p.5

⁸¹⁸ DO_05_05, p.9

⁸¹⁹ DO_09_06, p.4

⁸²⁰ DO_02_01, p.11

⁸²¹ DO_05_01, p.4

La mondialisation est désignée dans plusieurs documents comme une importante source de changements. Ainsi, « la mondialisation, dans tous les secteurs de l'activité humaine (économie, information, culture, etc.) est devenue un trait marquant de notre société »⁸²². Plusieurs expressions traduisent cette idée, telles que l'« interdépendance planétaire »⁸²³, le « phénomène de l'internationalisation »⁸²⁴ ou encore le « village global »⁸²⁵. Plusieurs secteurs de l'activité humaine sont touchés par ce mouvement, que l'on divise parfois en deux grands phénomènes : « celui de la globalisation (marchés, activités industrielles et commerciales, mouvements migratoires) et celui de l'abolition de l'espace et du temps dans les communications »⁸²⁶.

Dans ce contexte de communication à l'échelle planétaire, plusieurs affirment qu'il est maintenant « indispensable [...] que l'école mette davantage l'accent sur l'apprentissage des langues »⁸²⁷ ou encore que « l'apprentissage des langues secondes devient incontournable »⁸²⁸. Les plus modérés souligneront plutôt qu'« avoir une bonne connaissance d'une langue seconde, c'est disposer d'un atout précieux, autant sur le plan culturel que dans une perspective professionnelle »⁸²⁹. De plus, « les phénomènes de globalisation et de communication universelle rendent davantage

⁸²² DO_96_02, p.3

⁸²³ DO_96_01, p.20

⁸²⁴ DO_97_03, p.60

⁸²⁵ DO_96_02, p.3

⁸²⁶ DO_97_03, p.31

⁸²⁷ DO_97_03, p.60

⁸²⁸ DO_96_01, p.20

⁸²⁹ DO_01_02, p.5

nécessaire l'étude d'une troisième langue, au moins à l'école secondaire »⁸³⁰. Si la mondialisation est généralement présentée en termes positifs comme un phénomène inéluctable, on souligne néanmoins que le ministère de l'Éducation et son réseau se doivent d'« œuvrer conjointement afin que la mondialisation ne s'impose pas à nous, mais qu'elle corresponde à nos attentes et à nos priorités en matière d'éducation »⁸³¹.

Cette « internationalisation à dimensions multiples »⁸³² a pour effet de rendre les sociétés plus complexes. Nous vivons « dans un monde de plus en plus complexe »⁸³³, ce qui, encore une fois, n'est pas sans effet sur l'école : « la complexité du monde dans lequel nous évoluons et les changements sociaux profonds survenus au cours des dernières années ont accru la pression sur l'école »⁸³⁴. L'école doit donc modifier ses pratiques afin de permettre aux élèves de « s'y retrouver dans une société complexe comme la nôtre et de s'y comporter de façon autonome et réfléchie »⁸³⁵. De plus, « la vie professionnelle n'a jamais été aussi complexe qu'aujourd'hui »⁸³⁶, ce qui offre de nombreuses possibilités aux élèves, mais risque aussi de les décontenancer. La « complexité des problèmes vécus par plusieurs élèves »⁸³⁷ rend aussi plus difficile que jamais l'intervention auprès de ces élèves.

Les changements sociaux et la complexité croissante des sociétés se manifestent évidemment sur le plan identitaire. Comme nous l'avons déjà souligné, la

⁸³⁰ DO_97_03, p.49

⁸³¹ DO_02_03, p.8

⁸³² DO_02_03, p.2

⁸³³ DO_08_04, p.20

⁸³⁴ DO_05_05, p.30

⁸³⁵ DO_96_02, p.43

⁸³⁶ DO_02_07, p.25

⁸³⁷ DO_02_01, p.24

diversité culturelle est généralement présentée dans les documents d'orientation comme un phénomène récent, attribuable aux mouvements migratoires accélérés des dernières décennies. Les changements démographiques figurent donc parmi les principaux changements répertoriés dans les documents : « sur le plan démographique, de nombreuses communautés sont venues, de tous les coins de la planète, enrichir notre population »⁸³⁸. Il en résulte une « diversité sociale [qui] exige que l'école se préoccupe de la compréhension interculturelle, du phénomène du pluralisme religieux, de l'éducation à la citoyenneté »⁸³⁹. De plus « les relations avec des personnes et des institutions de cultures différentes [se sont] intensifiées »⁸⁴⁰. « Les changements induits par l'évolution démographique et par la complexité des nouvelles réalités »⁸⁴¹ doivent donc être pris en considération à l'école. Nous verrons plus loin les différentes formes que cette prise en compte de la diversité, de la complexité et du changement identitaires peut prendre.

Les changements technologiques sont également mentionnés à plusieurs reprises. Dans ce cas, la perspective est résolument déterministe : on n'a pas le choix de s'adapter à ces technologies et de les intégrer à l'enseignement. Dès 1996, dans le rapport des États généraux, alors que la Toile est encore peu développée et accessible, on affirme que « les nouvelles technologies de l'information et de la communication transforment nos façons de penser, de travailler et de communiquer et sont en voie de devenir le passage obligé pour accéder aux savoirs »⁸⁴². La même année, un plan d'intervention pour l'intégration des technologies de l'information et de la communication en éducation est adopté. On y soutient que « l'école doit s'ouvrir

⁸³⁸ DO_96_02, p.2

⁸³⁹ DO_97_03, p.31

⁸⁴⁰ DO_09_06, p.5

⁸⁴¹ DO_05_05, p.37

⁸⁴² DO_96_01, p.20

résolument à ces technologies, afin de profiter pleinement de leur incroyable potentiel en matière de production et de diffusion du savoir »⁸⁴³. Autrement dit, « le système éducatif doit s'ouvrir résolument aux technologies de l'information et de la communication et intégrer ce qu'elles offrent de meilleur afin d'améliorer les démarches d'enseignement et d'apprentissage »⁸⁴⁴. En plus de donner accès à toutes ces connaissances, on soutient que le recours aux technologies dans le cadre de l'enseignement aura l'avantage de plaire aux jeunes, qui sont « friands de nouvelles technologies »⁸⁴⁵. Treize ans plus tard, on considère avoir fait le bon choix en accordant une telle importance à ces technologies à l'école québécoise. En effet, « il fallait tenir compte de la révolution engendrée par le développement des technologies de l'information et de la communication comme outils d'enseignement et d'apprentissage »⁸⁴⁶.

Si les changements démographiques et technologiques sont ceux qui reviennent le plus souvent dans les documents d'orientation, d'autres changements apparaissent aussi dans notre corpus. On souligne notamment « l'omniprésence des médias »⁸⁴⁷; « l'évolution inévitable de la langue »⁸⁴⁸ française qu'il faut éviter de confondre avec « sa détérioration »⁸⁴⁹, ainsi que « l'usage de la nouvelle orthographe [qui] progresse lentement mais de façon irréversible, dans toute la francophonie »⁸⁵⁰.

⁸⁴³ DO_96_03, p.1

⁸⁴⁴ DO_96_03, p.2

⁸⁴⁵ DO_96_03, p.1

⁸⁴⁶ DO_09_06, p.4

⁸⁴⁷ DO_97_03, p.31

⁸⁴⁸ DO_08_03, p.3

⁸⁴⁹ DO_08_03, p.3

⁸⁵⁰ DO_08_03, p.31

On mentionne également le développement de la recherche dans le domaine de la pédagogie, qui fait en sorte que « les fondements théoriques des approches évaluatives ont beaucoup évolué »⁸⁵¹. Finalement, on relève une panoplie de changements sociaux, tels que « l'éclatement des familles, l'augmentation de la pauvreté, la détérioration du tissu social, la mouvance des valeurs et des modes de vie »⁸⁵². Toutes ces transformations affectent l'école, dont le mandat devient de plus en plus large. Au fil des années visées par notre étude, on exigera d'elle une implication croissante dans la régulation des rapports sociaux.

4.2.2 Les objectifs relationnels de l'école québécoise

Le diagnostic est posé : notre société est engagée dans un mouvement irréversible de diversification et de complexification. Cette caractéristique fondamentale de notre société se reflète dans le milieu scolaire, qui est invité à s'y adapter, et même à y participer. En effet, il ne s'agit pas seulement de réagir à la présence d'élèves d'origines diverses, de répondre à leurs demandes. L'école se doit aussi d'être à l'avant-garde, d'agir en amont, comme outil de transformation de la société. Autrement dit, l'école n'est pas qu'un endroit parmi d'autres où se vit la diversité, elle est aussi un agent de changement, qui participe à la construction de la diversité. Ainsi, dans un contexte de diversité, « l'école québécoise a certainement un rôle de première importance à jouer afin d'allier le développement de l'identité de chacun et l'ouverture à la pluralité »⁸⁵³. Elle doit « collaborer au développement social et culturel de sa communauté, voire contribuer à la construction d'une société

⁸⁵¹ DO_03_06, p.6

⁸⁵² DO_02_01, p.6

⁸⁵³ DO_99_04, p.54

meilleure »⁸⁵⁴. La réforme de l'éducation, en particulier, « doit contribuer à l'émergence d'une société plus juste, plus démocratique et plus égalitaire et nous permettre de progresser vers une plus grande humanité »⁸⁵⁵. Les transformations sociales impliquent, pour l'école, la nécessité de s'engager dans une « pédagogie du changement »⁸⁵⁶ et de se doter de programmes divers destinés à favoriser la « transformation des mentalités »⁸⁵⁷. En ce qui concerne le ministère de l'Éducation, comme instance politique, on souligne « le rôle clé qu'[il] doit jouer pour apporter des solutions durables notamment par une éducation aux rapports égalitaires »⁸⁵⁸. Trois grands objectifs sont visés : le rapprochement interculturel, la lutte contre les discriminations et la construction d'une nouvelle citoyenneté.

4.2.3.1 Le rapprochement interculturel

Dans la perspective de la célébration de la diversité, l'un des objectifs de l'école est de favoriser le rapprochement interculturel. Fréquentée par des élèves de cultures diverses, l'école doit favoriser la connaissance et la compréhension mutuelles : « L'école est un lieu privilégié d'accueil et d'intégration de cette diversité en même temps qu'un laboratoire d'échanges et de communications interculturelles. C'est à l'école que se trouvent réunies des identités particulières, les mêmes qui, en d'autres lieux habitables, se dispersent dans l'anonymat »⁸⁵⁹. L'école offre alors une occasion unique de rapprochement entre ces différentes cultures qui, ailleurs,

⁸⁵⁴ DO_05_06, p.4

⁸⁵⁵ DO_96_01, p.4

⁸⁵⁶ DO_99_04, p.187

⁸⁵⁷ DO_06_03, p.44

⁸⁵⁸ DO_00_04, p.11

⁸⁵⁹ DO_97_03, p.128

cohabitent pacifiquement sans réellement se connaître. Il est donc important que « l'école se préoccupe de compréhension interculturelle »⁸⁶⁰, et le ministère entend « promouvoir le programme de rapprochement interculturel ayant pour objectif de favoriser les échanges entre les élèves issus de l'immigration et les autres élèves »⁸⁶¹. Les enseignants eux-mêmes doivent développer une « habileté à promouvoir la vie culturelle de l'école dans le but de favoriser chez l'élève le développement de compétences culturelles et interculturelles »⁸⁶². Parmi les mesures ciblées devant favoriser ce rapprochement interculturel, mentionnons « des célébrations interconfessionnelles, à l'occasion d'une fête ou d'un événement éprouvant pour le milieu, pour entrer dans l'univers de la célébration et des rites et développer un lieu d'appartenance à la collectivité »⁸⁶³. Le rapprochement interculturel permet ainsi aux élèves, mais également à l'ensemble de la communauté éducative, de connaître les différentes cultures, en plus de favoriser la bonne entente et la compréhension mutuelle entre les personnes de cultures diverses. Il peut également favoriser la résolution de conflits de valeurs : « le laboratoire devient ainsi un lieu de dialogue entre personnes de diverses origines et ayant des points de vue variés. C'est un lieu d'entraide où les élèves s'enrichissent de l'expérience des autres et mettent leur propre recherche au profit de celle des autres »⁸⁶⁴.

Il n'est pas étonnant que cette approche soit qualifiée d'« interculturelle ». Elle s'inscrit en droite ligne avec l'interculturalisme comme modèle québécois de gestion de la diversité, qui prétend favoriser davantage le rapprochement interculturel, au contraire du multiculturalisme canadien qui encouragerait la

⁸⁶⁰ DO_99_04, p.247

⁸⁶¹ DO_09_03, p.13

⁸⁶² DO_97_01, p.42

⁸⁶³ DO_05_06, p.27

⁸⁶⁴ DO_05_06, p.12

ghettoïisation⁸⁶⁵. Si plusieurs ont remis en question cette thèse en soulignant que, dans les faits, interculturelisme et multiculturalisme donnent lieu aux mêmes pratiques de gestion de la diversité (notamment en matière d'accommodements)⁸⁶⁶, la distinction se maintient toutefois dans le discours gouvernemental. Alors que le terme « interculturelisme » (ou, plus souvent, l'adjectif « interculturel ») apparaissent à plusieurs reprises dans les documents, on semble éviter soigneusement les termes « multiculturalisme » et « multiculturel ». Le ministère, dans les documents qu'il signe lui-même, ne fait jamais mention de la politique canadienne, comme si elle n'existait pas. Seuls les auteurs du rapport Proulx rappellent l'existence de cette politique, et la présentent en des termes élogieux :

La politique canadienne du multiculturalisme fait également partie de la toile de fond du rapport de l'école à la diversité. Le multiculturalisme vise l'équité à travers la reconnaissance et la prise en compte de la diversité culturelle des groupes composant la société québécoise⁸⁶⁷.

Même si le gouvernement du Québec n'a jamais officiellement adhéré au multiculturalisme canadien, il ne peut l'ignorer, ne serait-ce que parce que la population, et surtout la population immigrante, la connaît et peut s'en réclamer :

Même si le domaine de l'éducation est de compétence provinciale, la politique du multiculturalisme est souvent invoquée par les parents des élèves appartenant aux groupes minoritaires pour donner plus de poids à

⁸⁶⁵ Gagnon, A.-G. « Plaidoyer pour l'interculturelisme », *Op.Cit.*

⁸⁶⁶ Weinstock, D. « Bouchard aurait dû s'y attendre », *Op.Cit.*

Parenteau, D. « Interculturelisme, multiculturalisme: blanc bonnet, bonnet blanc », *Op.Cit.*

⁸⁶⁷ DO_99_04, p.127

leurs revendications portant sur la reconnaissance des besoins de leurs enfants en milieu scolaire⁸⁶⁸.

Cette politique canadienne fait donc partie, que le ministère l'admette ou non, du cadre législatif encadrant la gestion de la diversité en milieu scolaire.

La distinction entre interculturelisme et multiculturalisme nous apparaît toutefois strictement stratégique, le multiculturalisme ayant depuis longtemps mauvaise presse au Québec, où il est perçu par plusieurs comme une tentative de la part du premier ministre Trudeau de réduire les Québécois au statut de minorité ethnique parmi d'autres. Dans le domaine de l'éducation comme ailleurs, le gouvernement du Québec a choisi de privilégier l'adjectif « interculturel », plutôt que « multiculturel », pour décrire la pluriethnicité de la population scolaire et plaider pour un rapprochement entre les élèves issus de cultures diverses. Il aurait sans doute pu défendre les mêmes principes et les mêmes mesures en s'appuyant sur la politique du multiculturalisme qui, comme plusieurs l'ont souligné, partage depuis longtemps cet objectif de compréhension mutuelle⁸⁶⁹. Les autres mesures présentées dans les documents d'orientation en matière de gestion de la diversité, fortement imprégnées des théories antidiscriminatoires, pourraient, elles aussi, se réclamer du multiculturalisme.

4.2.2.2 La lutte contre les discriminations

La lutte contre les discriminations occupe une part importante de l'action de l'école en matière de régulation des rapports sociaux. Pour bien comprendre l'action

⁸⁶⁸ DO_99_04, p.128

⁸⁶⁹ Helly, D. *Op.Cit.*

antidiscriminatoire de l'école, il importe toutefois de comprendre sur quelle analyse des rapports sociaux elle s'appuie. En effet, les analyses présentées dans ces documents relèvent de ce que Mathieu Bock-Côté appelle la sociologie antidiscriminatoire⁸⁷⁰. Inspirée par le marxisme, elle divise la société entre dominants et dominés, ou encore entre majoritaires et minoritaires, sans toutefois se limiter aux inégalités économiques, ce qui la distingue du marxisme classique⁸⁷¹. Inscrite dans la société des identités, cette posture théorique s'intéresse à l'ensemble des axes de différenciation sociale (genre, ethnicité, orientation sexuelle, classe sociale, etc.) auxquels il est possible d'appliquer cette division dominant/dominé. Les groupes majoritaires sont alors accusés de s'être approprié les institutions sociales au détriment des minorités. En matière religieuse, par exemple, seuls les groupes religieux majoritaires ont la possibilité de recevoir un enseignement confessionnel dans le système public. Dans une optique antidiscriminatoire, cette situation est inacceptable : « le "majoritarisme" [...] comme forme institutionnalisée de la norme de l'égalité morale, nie en fait l'autre dimension de la démocratie, qui est celle des contraintes normatives auxquelles s'assujettit la majorité pour ne pas sombrer dans la tyrannie »⁸⁷².

Afin d'éviter d'être discriminatoire, l'école doit non seulement cesser d'accorder de tels privilèges aux majoritaires, elle doit aller encore plus loin en agissant pour « empêcher le groupe dominant d'imposer son mode de vie »⁸⁷³ aux autres groupes. C'est donc le principe même d'une démocratie fondée sur la règle de la majorité qui est remis en question. L'école ne doit pas chercher à répondre aux

⁸⁷⁰ Bock-Côté, Mathieu. « Le multiculturalisme d'État et l'idéologie antidiscriminatoire », *Recherches sociographiques*, vol.50, no2, 2009, p.348-363

⁸⁷¹ *Idem. La dénationalisation tranquille. Op.Cit.*

⁸⁷² DO_99_04, p.81

⁸⁷³ DO_99_04, p.132

demandes de la majorité, mais au contraire, elle doit contribuer à rétablir l'équilibre entre majorité et minorités, en prenant parti pour ces dernières : « lorsqu'il s'agit du droit à l'égalité, c'est d'abord l'opinion des minorités qu'il faut prendre en considération »⁸⁷⁴. Le statut particulier accordé aux religions majoritaires dans le système scolaire est donc considéré comme un privilège injustifié qu'il faut abolir, quoi qu'en pense la majorité. Ces structures scolaires seraient intrinsèquement mauvaises, car fondées sur une définition exclusive de l'identité, dans laquelle « le "nous" se définit en fonction d'une tradition majoritaire. Du coup, se trouvent exclus de ce "nous" ceux qui n'appartiennent pas à cette tradition »⁸⁷⁵. Dans ce cadre théorique, les rapports de pouvoir entre dominants et dominés ne sont plus pensés en termes de distribution inégalitaire des ressources, mais en termes d'inclusion / exclusion, le majoritaire étant celui qui a le pouvoir d'exclure l'autre par un déni de reconnaissance.

Il y a dans cette lecture de la situation une critique sévère adressée à la majorité, qui aurait abusé de son pouvoir en s'appropriant l'identité québécoise sans égard aux minorités. D'ailleurs, les termes utilisés dans les documents d'orientation pour désigner ou décrire le groupe majoritaire sont généralement peu élogieux. Les catholiques, en particulier, sont dépeints en termes très durs, notamment lorsqu'ils sont comparés aux protestants. Alors que le Comité catholique du ministère de l'Éducation « cherche à adapter catholicisme et école publique en proposant pour son projet éducatif un humanisme chrétien, dont il demande d'identifier et de nommer clairement les sources catholiques qui l'inspirent, et qui se veut ainsi confessionnel »⁸⁷⁶, le Comité protestant est présenté comme étant plus ouvert, moins exclusif. Ainsi, le Comité protestant « propose une école laïque, mais nominalement

⁸⁷⁴ DO_99_04, p.175

⁸⁷⁵ DO_99_04, p.177

⁸⁷⁶ DO_99_04, p.35

protestante, inspirée par une "philosophie" marquée par les valeurs humanistes »⁸⁷⁷. Après avoir pris connaissance des positions de divers organismes sur la place de la religion à l'école, on déplore « l'homogénéité, quant au fond, de la pensée catholique chez tous les groupes qui, à un titre ou à un autre, s'y rattachent »⁸⁷⁸. On critique aussi le fait que « le système confessionnel de la majorité catholique francophone se présente comme affirmé, hiérarchisé et structuré »⁸⁷⁹. Les protestants, quant à eux, reçoivent davantage d'éloges. On apprécie le fait que « la confessionnalité dans les écoles se fait discrète chez la majorité protestante »⁸⁸⁰, fréquentée par des élèves d'origines et de religions diverses. Alors que le système scolaire catholique est critiqué pour sa rigidité, on souligne que « le système protestant, pour sa part, paraît plus en phase avec la mentalité contemporaine »⁸⁸¹, ouverte à la diversité.

Pour toutes ces raisons, de nombreux documents proposent de retirer à la majorité ses privilèges institutionnels. Dans le cadre de pensée pluraliste antidiscriminatoire, « une religion ne plus prétendre fonder les institutions nationales, "normer" la vie sociale, ni définir les institutions. Lorsqu'elle désire maintenir un tel rôle, elle ne peut le faire sans exclure, ne serait-ce que symboliquement, tout citoyen qui ne partage pas sa vision du monde »⁸⁸². L'État, et ses composantes telles que le système scolaire, doit donc non seulement s'abstenir de faire la promotion d'une religion, il doit également « veiller à ce qu'aucun groupe religieux ne dispose, dans l'espace public, de droits et privilèges dont ne bénéficient pas tous les autres groupes

⁸⁷⁷ DO_99_04, p.35

⁸⁷⁸ DO_99_04, p.168

⁸⁷⁹ DO_06_03, p.5

⁸⁸⁰ DO_06_03, p.6

⁸⁸¹ DO_06_03, p.8

⁸⁸² DO_99_04, p.50

religieux »⁸⁸³. Il ne suffit donc pas d'abolir l'enseignement confessionnel dont bénéficient uniquement les Catholiques et les Protestants. Il s'agit également d'éviter toute violence symbolique qui pourrait résulter de la présence plus marquée de ces religions majoritaires dans l'espace scolaire commun. Cela passe notamment par le retrait des symboles associés à ces religions que l'on retrouve dans les écoles. S'il est permis d'afficher des symboles appartenant à des religions diverses pour en favoriser la connaissance et refléter la diversité de la population, en revanche, « la mise en valeur d'un seul symbole ou de plusieurs symboles se référant à la même tradition religieuse peut se révéler problématique »⁸⁸⁴. Cette prise de position s'inscrit dans le cadre de la « querelle du crucifix », dont la présence dans les écoles et même à l'Assemblée nationale a donné lieu à des protestations de la part de nombreux groupes militants.

Dans les documents d'orientation, le cadre théorique antidiscriminatoire est surtout développé autour des questions religieuses, car la laïcisation du système scolaire public est l'un des dossiers chauds de la dernière décennie. De plus, l'existence de mécanismes institutionnels favorisant explicitement les catholiques et les protestants permet aux auteurs des documents de cibler ces éléments précis du système scolaire à abolir dans le but d'atteindre l'égalité. Toutefois, d'autres groupes sont également visés. Les femmes, par exemple, sont présentées comme des victimes historiques d'une discrimination à corriger. Bien qu'aucune structure scolaire ne privilégie explicitement les garçons au détriment des filles, on déplore le fait que « les rapports entre les hommes et les femmes so[ient] encore trop souvent imprégnés de la domination des premiers sur les secondes »⁸⁸⁵. Cela s'expliquerait par la persistance de la discrimination indirecte : « une mesure n'est pas neutre du seul fait

⁸⁸³ DO_99_04, p.82

⁸⁸⁴ DO_06_03, p.35

⁸⁸⁵ DO_00_04, p.11

de son apparente objectivité, notamment du seul fait qu'elle ne comporte en elle-même aucune restriction d'admissibilité en fonction du sexe. »⁸⁸⁶. Pour reconnaître ces mesures qui, malgré leur apparente neutralité, ont pour effet indirect de désavantager les femmes, on propose de mener, au sein du ministère de l'Éducation, une « analyse différenciée selon le sexe »⁸⁸⁷ permettant d'évaluer et de corriger de tels effets discriminatoires. Toujours en ce qui concerne les rapports de genre, on déplore le fait qu'« à diplôme égal, les filles connaissent plus de difficultés d'intégration au marché du travail que les garçons »⁸⁸⁸. On attire également l'attention des lecteurs sur « l'ensemble des postes de commande, que les titulaires soient nommés ou élus, où le taux de féminité est trop faible »⁸⁸⁹. Ainsi, même si les femmes ont le droit, autant que les hommes, d'occuper ces postes de commande, des formes subtiles de domination auraient pour effet de les écarter de ces postes, de sorte que « les femmes sont ainsi exclues des décisions qui façonnent leur milieu de vie ou qui orientent leurs destinées collectives »⁸⁹⁰.

L'analyse antidiscriminatoire est également utilisée pour expliquer les difficultés vécues par les élèves handicapés. Suivant cette approche, connue sous le nom de « modèle social du handicap »⁸⁹¹, une personne n'est pas handicapée à cause d'une condition physique objectivement défavorable, mais parce que la société dans laquelle elle vit n'est pas adaptée à cette condition. Ainsi, « une situation de handicap correspond à la réduction de la réalisation des habitudes de vie, résultant de

⁸⁸⁶ DO_00_04, p.11

⁸⁸⁷ DO_00_04, p.11

⁸⁸⁸ DO_00_04, p.3

⁸⁸⁹ DO_00_04, p.3

⁸⁹⁰ DO_00_04, p.3

⁸⁹¹ Lanoix, Monique. « Autonomie et inclusion », dans Nengeh Mensah, M. (dir.). *Op.Cit.*, p.135-143

l'interaction entre les facteurs personnels (les déficiences, les incapacités et les autres caractéristiques personnelles) et les facteurs environnementaux (les facilitateurs et les obstacles) »⁸⁹². Le milieu scolaire ne doit donc pas uniquement trouver des mesures pour venir en aide aux élèves handicapés, pour leur faciliter l'existence et favoriser leur réussite scolaire. L'école doit aller plus loin et tout prévoir pour éviter que l'élève ne se retrouve en situation de handicap, autrement dit, tout faire pour s'assurer que sa condition physique n'ait pas la moindre répercussion sur sa vie à l'école, qu'elle ne lui occasionne pas le moindre désagrément. Bien entendu, tout le personnel scolaire se doit également d'« éviter les attitudes discriminatoires à l'égard de ces jeunes et de leurs parents »⁸⁹³.

Les minorités sexuelles sont également visées par le discours antidiscriminatoire. De la même manière que l'élève en situation de handicap ne l'est que dans la mesure où son environnement n'est pas adapté à sa condition, la minorité sexuelle n'est minoritaire ou différente que dans la mesure où la société dans laquelle elle vit pose l'hétérosexualité comme norme. Les normes sociales créent donc non seulement la discrimination envers les personnes différentes, mais elles créent la différence elle-même. On s'en prend donc à l'homophobie en tant que répulsion explicite envers les homosexuels, mais aussi, plus largement, à l'hétérosexisme, qui repose sur « l'affirmation de l'hétérosexualité comme norme sociale »⁸⁹⁴. Les victimes de cet ordre social sont tous ceux dont l'orientation ou l'identité sexuelle ne correspond pas à cet ordre hétéronormatif, soit « les gais, les lesbiennes, les personnes bisexuelles, transsexuelles, transgenres »⁸⁹⁵, connus sous l'acronyme LGBT. Ces orientations et identités, dès lors qu'elles sont « jugées comme une

⁸⁹² DO_04_01, p.42

⁸⁹³ DO_04_01, p.32

⁸⁹⁴ DO_10_02, p.1

⁸⁹⁵ DO_10_02, n.p.

différence »⁸⁹⁶, donnent lieu à des attitudes et à des comportements homophobes. Dans la perspective antidiscriminatoire, il est donc non seulement inacceptable de considérer les minorités sexuelles comme inférieures, ce qui est communément admis à notre époque, mais il est aussi discriminatoire de les considérer simplement comme différentes, d'établir une distinction entre l'hétérosexualité et les autres sexualités. Ce cadre d'analyse, développé dans la politique de lutte contre l'homophobie, est particulièrement représentatif de la sociologie antidiscriminatoire, qui traverse l'ensemble de notre corpus.

4.2.2.3 La construction d'une nouvelle citoyenneté

La notion de citoyenneté apparaît à plusieurs reprises dans les documents d'orientation, en particulier dans ceux qui portent sur les changements apportés aux programmes d'enseignement de l'histoire, qui deviennent des cours d'Histoire et éducation à la citoyenneté (HÉC), ainsi que dans l'avis de la Commission des programmes d'études sur les Domaines généraux de formation, intitulé *Vers un élève citoyen*⁸⁹⁷. En effet, l'éducation à la citoyenneté est introduite dans le nouveau curriculum par deux vecteurs : en tant que matière scolaire, enseignée conjointement à l'histoire dans le cours HÉC, et en tant que pierre angulaire des domaines généraux de formation⁸⁹⁸. Ces nombreuses références à l'éducation à la citoyenneté nous permettent de constater que le nouveau discours pédagogique accorde une grande importance à l'intervention de l'école pour éduquer les élèves à la citoyenneté, et que cette éducation repose sur une conception particulière de la citoyenneté. En effet, contrairement à une perception fort répandue au Québec, l'éducation à la citoyenneté

⁸⁹⁶ DO_10_02, p.2

⁸⁹⁷ DO_04_05

⁸⁹⁸ DO_04_05, p.29

n'est pas l'éducation civique. Cette idée est d'ailleurs clairement explicitée dans le rapport Inchauspé :

L'éducation à la citoyenneté ne peut se contenter d'une instruction civique qui expliquerait le fonctionnement des institutions et leur raison d'être. Cette instruction civique est nécessaire, certes, mais elle doit être complétée par la mise en lumière et la promotion des valeurs essentielles d'un projet de société démocratique⁸⁹⁹.

Les composantes de ce projet, développées par Inchauspé, sont résumées dans un document publié l'année suivante dans le cadre du programme *Jeunes en santé* : « justice sociale, respect de l'autre, égalité, responsabilité, participation »⁹⁰⁰. L'objectif de l'éducation à la citoyenneté n'est donc pas tant de faire connaître les institutions politiques, les droits et les devoirs des citoyens, mais surtout de faire la promotion de certaines valeurs, généralement associées à la gauche, et présentées comme intrinsèquement démocratiques. La démocratie n'est pas présentée comme un régime politique, mais comme un ensemble de valeurs. Dans ce contexte, l'éducation à la citoyenneté passe avant tout par la promotion de ces valeurs, tel que l'indique la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* : « La recherche et la promotion de valeurs communes contribuent au développement et à la consolidation de l'espace démocratique dans lequel tous les membres de la société ont droit de cité. L'éducation à la citoyenneté a pour objet de poser ces valeurs dans le cadre d'une société de droit »⁹⁰¹. Les membres de la Commission des programmes d'études envisagent eux aussi l'éducation à la citoyenneté comme « un apprentissage

⁸⁹⁹ DO_97_03, p.34

⁹⁰⁰ DO_98_02, p.43

⁹⁰¹ DO_98_04, p.7

supplémentaire sur le plan de la socialisation et des valeurs démocratiques »⁹⁰². Elle « poursuit des objectifs liés à la connaissance, à la compréhension culturelle ou démocratique et aux valeurs civiques, ainsi que des objectifs ayant trait aux habiletés à apprendre et à agir socialement »⁹⁰³.

Dans le cadre de l'approche par compétences, l'intériorisation de ces valeurs par les élèves devient une compétence qui s'apprend et qui s'évalue. On parle ainsi de l'« acquisition par les élèves des compétences démocratiques »⁹⁰⁴. Faire acquérir ces compétences par les élèves, tel est l'objectif de l'éducation à la citoyenneté :

Cette éducation exige la maîtrise de compétences permettant de défendre et de promouvoir les valeurs démocratiques et les droits de la personne à l'intérieur de l'établissement scolaire comme dans la société en général, de se préparer à participer activement au fonctionnement des institutions démocratiques, de faire preuve de solidarité sociale et de compréhension internationale et interculturelle⁹⁰⁵.

La dimension interculturelle est d'ailleurs une composante centrale de l'éducation à la citoyenneté, dont l'objectif est de « former des citoyens capables de jouer un rôle actif dans l'édification d'une société pluraliste »⁹⁰⁶. Le choix du terme « édification » confirme qu'il s'agit non pas de transmettre aux élèves les connaissances qui leur permettront de s'inscrire, comme citoyens, dans une société

⁹⁰² DO_04_05, p.29

⁹⁰³ DO_04_05, p.29

⁹⁰⁴ DO_98_02, p.43

⁹⁰⁵ DO_97_03, p.126

⁹⁰⁶ DO_07_02, p.9

qui leur préexiste, mais plutôt de leur inculquer des valeurs qui leur permettront de rompre avec cette société pour en créer une nouvelle, pluraliste.

Cette perspective pose immédiatement la question de la communauté politique porteuse de cette citoyenneté. S'il s'agit de former les élèves pour qu'ils deviennent citoyens, d'où seront-ils citoyens? D'une part, on souhaite faire d'eux des citoyens du monde. Le finissant du secondaire doit être en mesure de « jouer, dans sa vie de tous les jours, son rôle de citoyen responsable devant les défis qui se posent à l'humanité »⁹⁰⁷. Ses cours d'éducation à la citoyenneté lui auront permis « d'observer l'humanité en action et de s'inscrire à son tour, en tant qu'être entreprenant, inventif et solidaire des autres, dans la continuité de la construction du monde »⁹⁰⁸. Il aura développé « une véritable conscience sociale (les être humains entre eux) et planétaire (les humains en rapport avec la terre et le cosmos) »⁹⁰⁹. On souhaite « la formation d'un citoyen œuvrant pour un monde plus écologique, pacifique, démocratique et solidaire »⁹¹⁰. Dans cette perspective, la citoyenneté n'implique aucun enracinement dans une collectivité particulière, elle se définit plutôt comme une participation individuelle à des enjeux planétaires.

Si l'humanité est l'horizon de la citoyenneté, la mise en pratique concrète des « compétences démocratiques » se fait toutefois à plus petite échelle. En fait, dans les documents d'orientation, la citoyenneté se définit à partir du slogan selon lequel il convient de penser globalement et d'agir localement. La conscience planétaire, que l'on souhaite voir développer par les élèves, doit donc se matérialiser dans une participation à des projets qui se déroulent dans la localité, le quartier et même la

⁹⁰⁷ DO_96_02, p.46

⁹⁰⁸ DO_03_10, p.34

⁹⁰⁹ DO_05_06, p.36

⁹¹⁰ DO_04_05, p.18

salle de classe de l'élève. Ainsi, « éduquer à la citoyenneté, c'est aussi permettre l'exercice de la citoyenneté dans le contexte scolaire »⁹¹¹. On espère « responsabiliser les élèves et développer le sens de la citoyenneté en distribuant des rôles actifs et des tâches concrètes dans l'école »⁹¹². En l'impliquant dans des projets qui se déroulent tout près de lui, on espère « favoris[er] l'ouverture de l'élève à son environnement immédiat »⁹¹³.

Entre l'humanité, horizon de la citoyenneté, et la classe, lieu d'exercice de la citoyenneté au quotidien, la grande absente est toutefois la nation. Le lien entre nation, appartenance politique et citoyenneté, qui est au fondement des démocraties modernes, est complètement évacué de l'éducation à la citoyenneté. Dans la perspective de l'internationalisation de l'éducation, la nation apparaît plutôt comme un carcan. En plus de favoriser « un partage de connaissances », l'internationalisation de l'éducation se présente comme « une sortie des limites » :

Une sortie des limites : un appel aux élèves, étudiantes et étudiants ainsi qu'au personnel enseignant à sortir des limites d'une étroite partialité afin qu'ils puissent se voir comme des citoyennes et citoyens du monde qui ont la responsabilité de comprendre d'autres points de vue et de résoudre des problèmes dans une optique mondiale⁹¹⁴.

Cette dissociation entre nation et citoyenneté est renforcée par les « repères culturels » intégrés aux différentes disciplines scolaires, qui passent directement de

⁹¹¹ DO_98_04, p.27

⁹¹² DO_02_01, p.36

⁹¹³ DO_03_10, p.12

⁹¹⁴ DO_02_03, n.p.

l'environnement immédiat à l'humanité, sans passer par la médiation de la nation. Ces divers « repères » sont séparés en deux catégories qui renvoient respectivement au global et au local, en excluant le national :

La culture immédiate correspond à l'univers familier de l'élève. Elle englobe à la fois la culture médiatique et la culture familiale de ce dernier.
[...]

La culture générale permet à l'élève d'accéder à l'héritage culturel d'ici et d'ailleurs (donc à des réalités du passé). Elle se rapporte aussi aux multiples manifestations actuelles de la culture à travers le monde⁹¹⁵

La culture transmise vise donc à mettre l'élève en contact avec « les sociétés d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs »⁹¹⁶, et lui permet de « développer sa sensibilité par rapport à son environnement immédiat et son intérêt relativement à ce qui est extérieur à son milieu. Ainsi, il s'engagera dans une processus d'ouverture sur le monde »⁹¹⁷.

En somme, alors que l'instruction civique vise à faire connaître les institutions démocratiques d'une communauté politique résolument nationale, l'éducation à la citoyenneté, telle qu'elle est définie dans les documents d'orientation, propose surtout à transmettre des valeurs visant à transformer la société, à développer une conscience planétaire faisant des élèves des citoyens du monde et à traduire ces valeurs et cette conscience citoyenne en une implication des élèves dans leur milieu immédiat.

⁹¹⁵ DO_03_10, p.10

⁹¹⁶ DO_03_10., p.7

⁹¹⁷ DO_03_10, p.8

4.2.4 Les changements institutionnels

Afin de mettre en pratique ces grandes orientations de l'école québécoise, l'école est appelée à apporter des changements institutionnels, qui touchent tant la révision du curriculum que l'organisation scolaire et parascolaire. Dans les pages qui suivent, nous présentons les mesures qui reviennent le plus fréquemment, soit l'introduction du cours ÉCR; les accommodements religieux et linguistiques; l'intégration des élèves en difficulté en classe régulière; la diversification du contenu du curriculum, du matériel didactique et du personnel scolaire; et, finalement, la lutte contre les préjugés et les replis identitaires.

4.2.3.1 L'introduction du cours ÉCR

Nous avons déjà mentionné que le rapport Proulx, et d'autres documents publiés au cours des années suivantes, recommande de retirer tout statut particulier aux religions majoritaires, ce qui nécessite une déconfessionnalisation complète du système scolaire. On propose donc de retirer le statut confessionnel des commissions scolaires, ce qui est fait en 1998, de retirer le statut confessionnel des écoles publiques, ce qui se fait en 2000, puis de remplacer le régime d'option entre l'enseignement religieux catholique ou protestant et l'enseignement moral, ce qui se fait en 2008, par l'introduction du cours d'éthique et culture religieuse (ÉCR)⁹¹⁸.

Comme nous l'avons indiqué dans notre recension des écrits, ce cours a fait naître beaucoup d'espoirs chez de nombreux intellectuels et chroniqueurs, qui ont affirmé publiquement qu'ils comptaient sur ce cours pour améliorer l'état des relations ethniques au Québec et apaiser la grogne soulevée par les accommodements religieux rapportés dans les médias. L'une des recommandations de la commission

⁹¹⁸ Le contenu de programme ÉCR fait partie du corpus analysé au chapitre suivant

Bouchard-Taylor consistait d'ailleurs à demander au gouvernement de faire la « promotion énergique »⁹¹⁹ de ce cours. Cet espoir est toutefois antérieur à la crise des accommodements raisonnables : on le retrouve déjà dans le rapport Proulx. Les membres du comité proposent la mise en place d'un « enseignement culturel des religions » qui ne se limiterait pas à l'enseignement d'éléments factuels sur l'histoire des religions, mais qui permettrait surtout aux élèves de « développer des attitudes de tolérance, mieux d'appréciation envers les différentes manières, religieuses comme séculières, de concevoir le monde »⁹²⁰. Ce cours « s'inscrirait dans une vision générale de l'éducation accessible à tous, adaptée aux changements sociaux et à l'apprentissage du "savoir vivre ensemble" »⁹²¹.

Huit ans plus tard, à l'approche de l'implantation de ce cours dans l'ensemble des écoles du Québec, les membres du Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire fondent à leur tour leurs espoirs dans ce cours :

Le nouveau programme d'études Éthique et culture religieuse, qui sera implanté dans toutes les écoles du Québec dès la rentrée scolaire 2008-2009, devrait contribuer à l'acquisition des compétences reliées à l'ouverture sur le monde et à la démocratie, lesquelles inciteront davantage à entreprendre des actions favorisant le bien commun⁹²².

L'importance accordée au cours ÉCR se manifeste également dans les programmes de sensibilisation et de lutte contre la violence sous toutes ses formes,

⁹¹⁹ Bouchard, G. et C. Taylor. *Op.Cit.*, p.260

⁹²⁰ DO_99_04, p.211

⁹²¹ DO_99_04, p.247

⁹²² DO_07_02, p.9

qui misent sur ce cours pour apprendre aux élèves à agir adéquatement les uns envers les autres. Ainsi, dans le plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école, on mentionne le cours ÉCR parmi les outils permettant de « sensibiliser les élèves à des problématiques sociales et éthiques de la société québécoise actuelle »⁹²³, susceptibles de prévenir des actes de violence. Le plan d'action contre l'homophobie à l'école, qui fait suite à celui sur la violence, mentionne également le cours ÉCR parmi les « activités et programmes qui visent le développement du respect, l'ouverture d'esprit et l'acceptation des différences »⁹²⁴ et qui doivent permettre de prévenir, dans une certaine mesure, les actes homophobes à l'école.

4.2.3.2 Les accommodements religieux et linguistiques

Dans un même ordre d'idées, on propose, dans les documents d'orientation, de mettre en place différentes formes d'accommodements, c'est-à-dire d'exceptions à une règle commune accordées à des minorités pour tenir compte de leur situation particulière. Nous incluons donc sous cette appellation tant les « accommodements raisonnables », au sens strict, qui font l'objet d'une obligation juridique, que les « ajustement volontaires » accordés dans le but de se montrer sensible aux demandes et aux préférences des minorités, sans y être obligé par la loi⁹²⁵. Dès 1998, dans le *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, on aborde cette question des accommodements :

⁹²³ DO_09_06, p.14

⁹²⁴ DO_10_02, p.7

⁹²⁵ Pour plus d'information sur la distinction entre accommodement raisonnable et ajustement volontaire, on peut consulter le rapport Fleury, sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire : DO_07_02

Le ministère de l'Éducation soutiendra financièrement le milieu scolaire dans la recherche d'actions relatives à la gestion des "accommodements" par la formation appropriée de l'équipe-école et encouragera la mise sur pied d'activités de formation à la reconnaissance et à la gestion de la diversité⁹²⁶.

Dans le rapport Proulx, on relève les principaux aspects de la vie scolaire qui font l'objet d'accommodements :

[le] calendrier scolaire, qui, par exemple, entre en conflit avec certaines fêtes religieuses musulmanes ou juives. C'est aussi le cas de certains règlements vestimentaires qui imposent un uniforme particulier à tous les élèves ou pour certaines activités sportives. Enfin, les cafétérias scolaires qui proposent un menu unique comportant des mets interdits par certaines religions portent également atteinte à la liberté de religion de ses membres⁹²⁷.

Les membres du Groupe de travail rappellent à cet effet que « les institutions publiques ont une obligation juridique d'accommodement raisonnable »⁹²⁸. Ce n'est toutefois qu'à partir de 2006, dans le cadre de ce que l'on a appelé la « crise des accommodements raisonnables », que cette notion revient à l'avant-scène, tant dans le débat public que dans les documents d'orientation. Dans son avis au ministre, le Comité sur les affaires religieuses souligne l'importance d'accorder des accommodements aux minorités religieuses. L'école doit « respecter le droit d'expression de chaque élève en tenant compte du principe d'équité et au besoin, en mettant en œuvre des accommodements dans les limites des possibilités et des

⁹²⁶ DO_98_05, p.11

⁹²⁷ DO_99_04, p.108

⁹²⁸ DO_99_04, p.225

contraintes du milieu »⁹²⁹. En réponse aux protestations populaires, on rappelle que cette pratique est déjà très répandue et que « les nombreux accommodements raisonnables réalisés dans plusieurs établissements scolaires »⁹³⁰ ont donné lieu à de nombreux succès. Toujours selon le Comité sur les affaires religieuses, en plus de rétablir l'égalité entre majorité et minorités religieuses, « le principe de l'accommodement raisonnable a une portée éducative incontestable en démocratie, puisqu'il oblige les parties à négocier de même qu'à faire montre d'ouverture et de souplesse pour résoudre un conflit et parvenir à une entente »⁹³¹. Cet argument avait d'ailleurs été invoqué par la Cour suprême du Canada dans le jugement *Multani* sur le port du kirpan à l'école : l'autorisation du couteau cérémonial sikh dans les salles de classes aurait un effet pédagogique en apprenant aux élèves à distinguer ce symbole religieux, digne de respect, des armes blanches, prohibées à l'école⁹³².

En 2007, le débat sur les accommodements est à son apogée lorsque le Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire remet son rapport, connu sous le nom du *Rapport Fleury*. S'intéressant aux accommodements au sens large, les membres du comité indiquent que « les milieux scolaires sont appelés aujourd'hui à répondre à des demandes d'adaptation ou d'exemption relatives à l'application générale de normes et au respect des pratiques institutionnelles »⁹³³. Ils rappellent l'obligation juridique qui incombe aux écoles d'accorder des accommodements raisonnables, entendus comme « l'adaptation ou l'exemption, sans contraintes excessives, de l'application d'une norme ou d'une pratique de portée générale, en accordant un traitement différentiel et équitable à une

⁹²⁹ DO_06_03, p.35

⁹³⁰ DO_06_03, p.49

⁹³¹ DO_06_03, p.30

⁹³² *Multani c. commission scolaire Marguerite-Bourgeoys*, [2006] 1 R.C.S. 256, p.7

⁹³³ DO_07_02, p.31

personne qui, autrement, serait pénalisée par l'application d'une telle norme ou d'une telle pratique »⁹³⁴. Au-delà de cette obligation juridique, ils encouragent également les écoles à procéder à des ajustements volontaires, qui, « tout comme l'accommodement raisonnable, [sont] mis en œuvre notamment pour tenir compte de la diversité [...] »⁹³⁵.

Qu'il s'agisse d'accommodements raisonnables ou d'ajustements volontaires, les mesures d'adaptation préconisées concernent généralement la prise en compte de la diversité religieuse, qui était au cœur du débat public au cours des années 2006 à 2008. Des accommodements linguistiques, accordés dans plusieurs écoles, sont aussi proposés en vertu de la même logique selon laquelle il revient à l'école de changer ses pratiques pour tenir compte des particularités des élèves minoritaires, et non à ces élèves et à leurs familles de s'adapter à leur société d'accueil et à son système scolaire. Qu'il s'agisse de modifier le menu de la cafétéria pour tenir compte des interdits religieux ou de modifier la langue de communication entre l'école et les parents pour tenir compte de la méconnaissance du français dans certaines familles, l'idée est la même : c'est à l'école de s'adapter. On apprend dans les documents d'orientation que « des écoles font appel au service d'interprétariat pour assurer une bonne communication avec les familles dont la langue maternelle n'est pas le français »⁹³⁶. La mention de la « langue maternelle » des familles, plutôt que de leur connaissance du français, nous apparaît révélatrice d'une propension à abandonner le français dès que celui-ci n'est pas parfaitement maîtrisé par son interlocuteur, pour ne pas l'indisposer, un comportement fortement répandu au Québec et dénoncé

⁹³⁴ DO_07_02, p.33

⁹³⁵ DO_07_02, p.36

⁹³⁶ DO_08_04, p.57

notamment par Christian Dufour⁹³⁷. Ces services de traduction offerts par les écoles ne se limitent pas aux rencontres individuelles entre un parent allophone et un enseignant. Dans le cadre d'un projet visant à *Rapprocher les familles et l'école secondaire*⁹³⁸, des écoles ont ainsi recours à « des interprètes qui traduisent, dans la langue parlée par les parents, l'information, les consignes et les questions, qui transcrivent leurs réponses en français ou qui facilitent leur participation aux discussions de groupes ou d'équipe »⁹³⁹.

4.2.3.3 L'intégration des EHDAA en classe régulière

La question de l'intégration en classe régulière des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) peut aussi être envisagée sous l'angle des mesures antidiscriminatoires ou d'accommodement. En effet, il s'agit de remettre en question l'enseignement prodigué aux élèves dits « normaux » dans les classes régulières pour demander à l'enseignant de tenir compte des caractéristiques particulières des EHDAA, autrement dit, d'adapter l'enseignement régulier à ces élèves plutôt que de leur proposer un cheminement particulier, ce qui aurait pour effet de les « exclure ». Bien que l'on précise que l'intégration de l'élève en classe régulière ne doit se faire que dans la mesure où « cette intégration est de nature à faciliter ses apprentissages et son insertion sociale et qu'elle ne constitue pas une contrainte excessive ou ne porte pas atteinte, de façon importante, aux droits des autres élèves »⁹⁴⁰, le mot d'ordre est néanmoins très clair : « l'intégration dans les

⁹³⁷ Dufour, Christian. *Les Québécois et l'anglais: le retour du mouton*, Marieville : les Éditeurs réunis, 2008.

⁹³⁸ DO_04_02

⁹³⁹ DO_04_02, p.19

⁹⁴⁰ DO_99_02, p.13

classes ou groupes ordinaires est privilégiée »⁹⁴¹ pour ces élèves. Elle « doit être envisagée *a priori* »⁹⁴², avant toute autre option. D'ailleurs, la notion de contrainte excessive est empruntée au vocabulaire juridique entourant le concept d'accommodement raisonnable. C'est la même logique qui prévaut : si l'école n'est pas capable de s'adapter à ses minorités religieuses, linguistiques, handicapées, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, cela signifie qu'elle les exclut, qu'elle les discrimine. L'école réellement inclusive est donc celle qui accepte de transformer radicalement ses façons de faire, ses normes, pour accommoder les élèves différents de la majorité⁹⁴³. La notion de contrainte excessive ne doit d'ailleurs être utilisée que comme dernier recours pour refuser l'intégration des EHDA en classe régulière : « il faudra qu'il s'agisse d'une contrainte vraiment lourde et non pas d'un refus injustifié, celui-ci pouvant constituer de la discrimination par rapport au handicap des personnes visées par cette décision »⁹⁴⁴. L'école doit donc tout faire pour permettre aux élèves EHDA d'intégrer la classe régulière avant d'envisager toute solution qui aurait pour effet d'établir une distinction entre eux et les élèves « normaux ».

4.2.3.4 La diversification du contenu du curriculum, du matériel didactique et du personnel scolaire

Afin que la diversité de la société se reflète dans l'enseignement, on propose d'introduire davantage de diversité à l'école, et ce, à trois endroits : dans les programmes d'étude, dans le matériel didactique et parmi le personnel scolaire. Il

⁹⁴¹ DO_99_02, p.13

⁹⁴² DO_04_01, p.24

⁹⁴³ Boutin, G. et L. Bessette. *Inclusion ou illusion? Op.Cit.*, p.20

⁹⁴⁴ DO_99_02, p.24

s'agit donc de rendre visible la diversité, de la représenter, afin que les élèves la côtoient davantage à l'école.

On propose donc « d'illustrer la diversité de la société par l'ensemble des contenus des programmes d'études »⁹⁴⁵. Par exemple, « afin d'inclure des éléments de l'histoire de l'art dans [le] programme [d'arts], on prendra en considération des œuvres d'artistes québécois d'origines diverses »⁹⁴⁶. On propose également d'« inclure les réalités homosexuelles ainsi que des représentations de personnes homosexuelles dans les activités scolaires »⁹⁴⁷. Un des objectifs du plan d'action *L'homophobie, ça vaut le coup d'agir ensemble*, est en effet de « mettre en lumière que la diversité sexuelle existe »⁹⁴⁸.

C'est toutefois le cours HÉC qui est le plus souvent visé par cette demande de révision du curriculum dans le but d'y introduire davantage de diversité. Le rapport Lacoursière donne le coup d'envoi à la réécriture pluraliste de l'histoire enseignée aux élèves. On y propose d'accorder une plus grande part de l'enseignement à trois groupes, considérés comme négligés par les cours d'histoire de l'époque: les anglophones, les Autochtones et les minorités ethniques. On propose donc de « souligner, de façon appropriée, la présence et le rôle de la communauté anglophone dont ont fait la participation ancienne et la contribution importante à l'histoire du Québec »⁹⁴⁹. De plus, « les membres du Groupe de travail reconnaissent que les populations autochtones devraient occuper, dans les programmes d'histoire du secondaire tout comme dans celui du primaire, une place conforme à leur rôle et à

⁹⁴⁵ DO_98_04, p.27

⁹⁴⁶ DO_98_04, p.29

⁹⁴⁷ DO_10_02, p.7

⁹⁴⁸ DO_10_02, p.5

⁹⁴⁹ DO_96_02, p.42

leur apport dans l'histoire »⁹⁵⁰. Finalement, « bien que davantage récente, la présence de nombreuses communautés culturelles sur le territoire requiert que leur apport à l'édification de la société québécoise soit considéré tout au long de l'histoire commune »⁹⁵¹. En plus de l'histoire du Québec, que l'on souhaite voir davantage pluraliste, les cours portant sur l'histoire du monde devraient également être modifiés afin de « porter davantage sur les sociétés non occidentales »⁹⁵².

Les justifications invoquées par les membres du groupe de travail pour introduire ces changements dans l'enseignement de l'histoire méritent d'être soulignées. En effet, ce n'est pas tant pour rendre compte de nouvelles connaissances scientifiques, de nouvelles données sur la pluralité du Québec d'hier que les programmes devraient être mis à jour. C'est plutôt afin de répondre à des objectifs du temps présent. Ainsi, les auteurs s'appuient sur « de nombreux mémoires et témoignages »⁹⁵³ de gens qui souhaitent voir enseignée une histoire plus plurielle. C'est sur la base de telles revendications qu'ils formulent leurs propositions de révision des programmes, « dans le but de les adapter aux réalités de la société actuelle »⁹⁵⁴. Autrement dit, c'est parce que la société actuelle est plurielle que l'histoire doit le devenir : c'est « l'évolution récente du Québec qui invite à tenir davantage compte, dans l'enseignement de l'histoire, de la présence des communautés culturelles, des populations autochtones et de la communauté anglophone de même qu'à amener l'élève à s'ouvrir davantage à la réalité mondiale »⁹⁵⁵. C'est également ce souci d'arrimage entre le passé et le présent qui

⁹⁵⁰ DO_96_02, p.47

⁹⁵¹ DO_96_02, p.41-42

⁹⁵² DO_96_02, p.47

⁹⁵³ DO_96_02, p.41

⁹⁵⁴ DO_96_02, p.41

⁹⁵⁵ DO_96_02, p.37

incite les auteurs à proposer que chaque enseignant « dispose d'un certain nombre d'heures qu'il pourrait consacrer à des enseignements historiques qui répondent aux préoccupations et aux besoins de son milieu »⁹⁵⁶. On suggère notamment que ces périodes puissent être consacrées à l'étude de « l'histoire d'une ou de plusieurs communautés culturelles »⁹⁵⁷.

Ces propositions sont reprises l'année suivante dans le rapport Inchauspé. On y affirme que « l'histoire nationale doit être plus ouverte aux trois éléments suivants :

- la participation des populations autochtones à l'histoire du Québec;
- le rôle de la communauté anglophone dans le développement de la société québécoise;
- l'apport de différentes vagues d'immigration dans l'évolution de notre société »⁹⁵⁸.

Ces appels sont entendus. Quelques années plus tard, le *Programme de formation de l'école québécoise* propose un nouveau programme d'histoire⁹⁵⁹, qui est applaudi par le Comité-conseil sur les programmes d'études. En effet, dans un avis à la ministre sur l'enseignement secondaire au deuxième cycle, les membres du comité soulignent que « l'élargissement de l'histoire du Québec à certaines dimensions historiques moins connues apporte une plus grande richesse au programme *Histoire et éducation à la citoyenneté*. »⁹⁶⁰.

⁹⁵⁶ DO_96_02, p.49

⁹⁵⁷ DO_96_02, p.49

⁹⁵⁸ DO_97_03, p.136

⁹⁵⁹ Le contenu de ce programme fait partie du sous-corpus analyse au chapitre suivant.

⁹⁶⁰ DO_09_06, p.12

Pour assurer cette représentation de la diversité dans les contenus scolaires, le ministère mise également sur le matériel didactique, qui est tenu de « respecte[r] différents critères "sociaux" »⁹⁶¹. Plus précisément, le Bureau d'approbation du matériel didactique (BAMD) doit « s'assurer que le matériel représente adéquatement la diversité de la société québécoise et qu'il est exempt de discrimination »⁹⁶². Ce critère d'approbation du matériel didactique repose sur l'idée selon laquelle « le Québec est une société démocratique et ouverte et les ensembles didactiques soumis à l'approbation du ministre doivent refléter les valeurs associées à ce type de société »⁹⁶³. Pour traduire cet objectif, le matériel didactique doit donc respecter les critères suivants :

- « une juste représentation (25 p.100) des personnages des groupes minoritaires;
- des rapports égalitaires entre les personnages des deux sexes;
- une représentation diversifiée et non stéréotypée des caractéristiques personnelles ou sociales;
- une interaction des personnages de groupes minoritaires dans des situations de la vie courante;
- une rédaction non sexiste des textes »⁹⁶⁴.

Concernant ce dernier point, soulignons que l'immense majorité des documents d'orientation que nous avons analysés ont appliqué la féminisation des termes, faisant notamment référence aux « Québécois et Québécoises »⁹⁶⁵,

⁹⁶¹ DO_97_04, p.34

⁹⁶² DO_04_04, p.4

⁹⁶³ DO_07_04, p.4

⁹⁶⁴ DO_04_04, p.4

⁹⁶⁵ DO_99_04, p.88

« enseignantes et enseignants »⁹⁶⁶ et autres « citoyennes et citoyens »⁹⁶⁷, afin de rappeler la présence des femmes et des filles à l'école comme dans la société, en dépit de la règle grammaticale selon laquelle le masculin l'emporte sur le féminin⁹⁶⁸. Comme le suggère le document sur *Les ensembles didactiques et les critères d'évaluation*, il serait nécessaire de contrevenir à cette règle pour assurer cette « rédaction non sexiste des textes »⁹⁶⁹. Cet objectif de représentation, symbolique, de la présence des femmes, devrait également orienter le choix des œuvres littéraires proposées aux élèves: « Dans le cas de la littérature des jeunes adultes, les enseignants sont appelés à trouver une juste mesure entre les protagonistes et les auteurs de sexe féminin et masculin parmi les textes que lisent les étudiants⁹⁷⁰, ainsi que les milieux dans lesquels les personnages évoluent »⁹⁷¹.

À la lumière de tous ces critères qui balisent l'approbation et la sélection du matériel scolaire, il appert que celui-ci poursuit non seulement des objectifs didactiques, mais également des objectifs sociétaux. Il s'agit d'offrir aux élèves une certaine représentation de la société dans laquelle ils vivent, en tant que société diversifiée. Cette représentation ne se limite pas au matériel didactique, elle doit aussi se refléter dans le personnel scolaire. Dans la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, on affirme que, « pour que le personnel scolaire soit le reflet de la diversité ethnique présente dans la société, la commission scolaire ou le collège doit pouvoir compter dans ses rangs des individus d'origines diverses, et ce,

⁹⁶⁶ DO_04_02, p.4

⁹⁶⁷ DO_04_05, p.31

⁹⁶⁸ Le terme le plus fréquent, « élève », comporte toutefois l'avantage d'avoir la même orthographe au féminin et au masculin!

⁹⁶⁹ DO_04_04, p.4

⁹⁷⁰ Notons ici l'absence de féminisation du terme « étudiants »!

⁹⁷¹ DO_03_10, p.30

même dans les milieux dits homogènes »⁹⁷². Dans cette optique, reconnaissance et représentation vont de pair : il faut que « la reconnaissance de la diversité, une des conditions de l'interaction enrichissante en situation pluraliste, soit soutenue par une représentation de cette diversité. Cela suppose que la diversité ethnoculturelle de la société québécoise soit représentée parmi le personnel scolaire »⁹⁷³. Pour y parvenir, le gouvernement propose, sans utiliser ce terme, de mettre en place des mesures de discrimination positive. On comprend d'ailleurs que cette pratique, qui existait déjà dans les années 1990, s'intensifie avec l'adoption du *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* :

Les commissions scolaires adopteront et poursuivront l'application de mesures qui ont pour objet, en situation d'embauche de nouveau personnel ou de mouvement de personnel, d'assurer une juste représentation de la diversité ethnoculturelle dans les établissements d'enseignement⁹⁷⁴.

Ces mesures s'inscrivent dans le cadre des programmes d'accès à l'égalité, auxquels sont soumis les établissements d'enseignement québécois⁹⁷⁵.

4.2.3.5 La lutte contre les préjugés, les stéréotypes et les replis identitaires

Dans une perspective antidiscriminatoire, il importe également de lutter contre les sources des discriminations : les préjugés et les stéréotypes. Cette lutte doit

⁹⁷² DO_98_04, p.33

⁹⁷³ DO_98_05, p.7

⁹⁷⁴ DO_98_05, p.9

⁹⁷⁵ Loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans des organismes publics, LRQ, c A-2.01

notamment s'effectuer dans le cadre de l'accompagnement des étudiants dans leur choix de carrière. Constatant que « leurs choix d'orientation de carrière continuent d'être largement influencés par les stéréotypes sexuels ou culturels »⁹⁷⁶, les auteurs du *Programme de soutien à l'école montréalaise* souhaitent profiter de l'implication de l'école dans l'orientation professionnelle pour inculquer aux élèves une vision non stéréotypée du monde du travail. On compte notamment sur « la valorisation de la formation professionnelle et technique [pour] contribuer à contrer certains stéréotypes, sexistes ou autres »⁹⁷⁷. Il s'agit non seulement de lutter contre les stéréotypes sexistes qui éloignent les filles de la formation professionnelle, mais également de lutter contre les représentations négatives de la formation professionnelle elle-même dans l'opinion publique, puisque « plusieurs préjugés, voire même de la méconnaissance, persistent au regard de la formation professionnelle et technique »⁹⁷⁸.

Les plans d'action du ministère en matière de condition féminine misent également sur la lutte contre les préjugés comme mesure pour mettre fin aux discriminations dont sont victimes les femmes. Dans le plan déposé en 2000, on souligne d'ailleurs que tous bénéficieraient de telles mesures, puisque « cette lutte profiterait non seulement aux filles mais aussi aux garçons. En effet, l'adhésion plus ou moins forte aux stéréotypes sexuels est considérée dans certaines recherches comme une des causes du décrochage et du suicide chez les garçons »⁹⁷⁹. Dans le plan déposé en 2007, on propose aussi de « consolider les efforts déjà consentis pour éliminer les stéréotypes sexuels et sexistes ainsi que promouvoir des rapports

⁹⁷⁶ DO_01_03, p.18

⁹⁷⁷ DO_01_03, p.21

⁹⁷⁸ DO_01_03, p.21

⁹⁷⁹ DO_00_04, p.11

égalitaires dans tous les ordres d'enseignement »⁹⁸⁰. Il faut également « concevoir de nouveaux outils pour la promotion de rapports égalitaires dans tous les lieux d'éducation, des garderies à l'université »⁹⁸¹. C'est donc à chacune des étapes de son parcours scolaire, de la petite enfance à l'âge adulte, que l'élève doit recevoir des informations visant à déconstruire ses préjugés. Dans un document portant sur l'intégration de l'éducation à la sexualité à l'école, on propose notamment de présenter aux élèves des jouets pour enfants et de leur demander de les assigner à un sexe en particulier ou encore aux deux sexes. L'objectif est bien entendu de « conclure que tous les jouets peuvent s'adresser autant aux filles qu'aux garçons »⁹⁸².

En plus des stéréotypes sexistes, d'autres formes de préjugés et de stéréotypes devant être combattus sont mentionnés dans les documents d'orientation. En matière de lutte contre l'homophobie, « l'amélioration des connaissances et la diminution des préjugés »⁹⁸³ apparaissent comme des conditions nécessaires à la pleine égalité entre les minorités sexuelles et la majorité, puisque l'homophobie « peut reposer sur des préjugés individuels ou sociaux ou relever de valeurs culturelles, familiales ou religieuses »⁹⁸⁴. Les élèves des milieux défavorisés sont également mentionnés à titre de victimes potentielles de préjugés. Dans le *Programme de soutien à l'école montréalaise*, on indique que, si l'on veut réellement aider ces élèves à réussir, « chacun devrait se donner le mandat de combattre les préjugés à l'égard des élèves et de leur famille, dans un esprit de justice sociale »⁹⁸⁵. Les élèves atteints du Trouble de

⁹⁸⁰ DO_07_05, p.8

⁹⁸¹ DO_07_05, p.9

⁹⁸² DO_03_01, p.44

⁹⁸³ DO_10_02, p.5

⁹⁸⁴ DO_10_02, p.4-5

⁹⁸⁵ DO_08_04, p.13

déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité sont également visés : « l'information, souvent contradictoire, véhiculée par les médias peut entraîner des préjugés défavorables de la part de la population à l'endroit des personnes ayant un TDAH et de leur famille »⁹⁸⁶. Dans tous les cas, on souhaite déconstruire ces fausses perceptions, qui seraient à l'origine des discriminations.

Bien entendu, les minorités ethniques et religieuses ne sont pas en reste. La manière d'aborder la question des préjugés et des stéréotypes est toutefois un peu différente en ce qui les concerne. En effet, il ne s'agit pas tant de déconstruire des préjugés que de mettre fin à des incompréhensions ou de lutter contre des replis identitaires, particulièrement dans le contexte de la crise des accommodements raisonnables. Dans l'avis du Comité sur les affaires religieuses portant sur *La laïcité scolaire au Québec*, on réserve une place non négligeable aux perceptions que la majorité a des minorités ethniques et religieuses. Les médias sont pointés du doigt : « Un certain tapage médiatique entourant les accommodements consentis laisse entendre faussement que le droit commun a été bafoué au profit d'individus membres de groupes minoritaires. Cette impression nuit à l'objectif d'inclusion que poursuit la pratique de l'accommodement raisonnable »⁹⁸⁷. De même, selon les membres du Comité, les réactions négatives aux demandes d'accommodements « révèlent que la population et le personnel sont peu informés et comprennent mal le modèle de laïcité ouverte qui a été instauré à l'école publique ». Selon cette lecture, la critique des accommodements relèverait donc davantage d'une incompréhension des fondements normatifs de cette pratique que d'une opposition réfléchie et éclairée. Les membres du Comité soulignent à deux reprises que les craintes exprimées par la majorité ont droit de cité, mais, chaque fois, ils les disqualifient du même souffle. Ainsi, une première fois, on affirme que « ces craintes, légitimes, illustrent tout de même une

⁹⁸⁶ DO_00_01, p.6

⁹⁸⁷ DO_06_03, p.30

certaine incompréhension entourant le rapport entre le respect des droits individuels et le caractère laïque de l'école »⁹⁸⁸. Plus loin, au sujet de l'inclusion du cheminement spirituel parmi les mandats de l'école, on tient des propos semblables : « Bien que plusieurs objections soulevées soient légitimes, le Comité estime que la grande majorité des personnes travaillant dans le domaine de l'éducation est en mesure de reconnaître le bien-fondé de la responsabilité de l'école à l'égard du cheminement spirituel de l'élève [...] »⁹⁸⁹. Pour corriger cette situation, on propose de « remédier aux incompréhensions actuelles par de l'information donnée à la population, notamment aux parents, et une solide formation du personnel scolaire »⁹⁹⁰. Trois catégories d'acteurs seront ainsi visés par l'action de l'école en matière de régulation des rapports sociaux : les élèves, les parents et le personnel scolaire. Nous verrons, dans les prochaines pages, comment s'articule cette action à trois niveaux, en commençant par les élèves, premiers visés par une série de mesures.

4.2.5 L'intervention auprès des élèves : une analyse lexicale

Dans la section précédente, nous avons énuméré une série de mesures institutionnelles proposées par le ministère pour permettre à l'école de contribuer à la régulation des rapports sociaux. Ces changements structurels doivent toutefois s'accompagner de paroles et de gestes posés au quotidien par les enseignants et les autres membres du personnel scolaire. Une analyse lexicale des documents d'orientation nous a permis de relever de nombreuses expressions récurrentes portant sur la manière dont il convient d'agir auprès des élèves et sur les effets attendus de ces interventions. Nous voulions insister sur ces expressions, utilisées si fréquemment

⁹⁸⁸ DO_06_03, p.28

⁹⁸⁹ DO_06_03, p.38

⁹⁹⁰ DO_06_03, p.54

qu'elles deviennent des formules, des lieux communs. Il nous apparaissait important, dans une analyse de discours, de cibler ces formules qui, à force d'être invoquées comme des évidences, à force d'imprégner le discours pédagogique et de circuler dans l'espace public, ont acquis le statut d'évidences inquestionnables. Nous nous interrogeons donc sur le sens, les fondements et les implications politiques des expressions suivantes : sensibiliser, s'ouvrir, apprendre à vivre ensemble et développer des attitudes et des comportements.

4.2.4.1 Sensibiliser

Il est souvent demandé, dans les documents d'orientation, de sensibiliser les élèves. On peut diviser ces mesures en deux grandes catégories : celles qui visent à sensibiliser les élèves à l'intégration de certaines habitudes à leur mode de vie, dans une visée de promotion de la santé, et celles qui visent à sensibiliser les élèves à la diversité sociale qui les entoure.

Une première série de mesures portent donc sur les habitudes de vie que l'on souhaite inculquer aux élèves au moyen de la sensibilisation : « Les bonnes habitudes se prennent tôt! Le milieu scolaire est un endroit privilégié pour sensibiliser nos enfants à l'importance d'être en forme »⁹⁹¹. Cette sensibilisation va plus loin que la simple offre de services ou d'activités permettant à l'élève d'être actif à l'école, puisque « la modification de l'environnement ne peut être effectuée pleinement sans activités d'éducation, de sensibilisation et de promotion de saines habitudes de vie [...] »⁹⁹². L'objectif n'est donc pas uniquement que les jeunes bougent à l'école, mais également « qu'ils agissent à l'extérieur de l'école en cohérence avec les saines

⁹⁹¹ DO_06_02, p.4

⁹⁹² DO_07_01, p.25

habitudes qu'ils y acquièrent »⁹⁹³. En quoi cela relève-t-il de la responsabilité de l'école? On invoque notamment des objectifs de santé publique, comme celui de « réduire l'incidence des problèmes en s'attaquant aux facteurs de risque et en portant attention aux populations vulnérables »⁹⁹⁴. Les auteurs semblent toutefois avoir conscience des risques d'empiètement de l'école sur le rôle des familles en matière d'inculcation d'habitudes de vie. On justifie toutefois l'implication de l'école dans ce domaine en soulignant le temps que les élèves passent à l'école. Ainsi, « bien que le milieu familial soit en grande partie responsable du développement des habitudes de vie du jeune, la responsabilité du milieu scolaire ne doit pas être sous-estimée étant donné le nombre d'heures passées à l'école, en service de garde ou à participer à des activités parascolaires »⁹⁹⁵.

D'autres activités ont pour objectif de sensibiliser les élèves à la diversité qui les entoure. C'est notamment le mandat de l'animateur de vie spirituelle et d'engagement communautaire, qui remplace les anciens animateurs de pastorale : « son souci premier est de faire vivre, d'éveiller, de susciter, de sensibiliser »⁹⁹⁶. Dans un même ordre d'idées, on recommande à l'école de participer à « la sensibilisation de l'élève au contexte pluraliste et à la diversité de symboliques culturelles concrètes à travers lesquelles s'édifie la recherche de sens »⁹⁹⁷, de « sensibiliser l'élève à la spécificité autochtone »⁹⁹⁸, de les « sensibilis[er] à l'égalité des droits, à la résolution pacifique des conflits, aux conséquences négatives des stéréotypes et aux autres

⁹⁹³ DO_07_01, p.25

⁹⁹⁴ DO_02_01, p.42

⁹⁹⁵ DO_07_01, p.8

⁹⁹⁶ DO_05_06, p.21

⁹⁹⁷ DO_99_04, p.253

⁹⁹⁸ DO_96_02, p.48

formes de discrimination et d'exclusion »⁹⁹⁹, de les « sensibiliser [...] aux manifestations d'hétérosexisme, aux préjugés, aux répercussions et à la stigmatisation dont les personnes de minorités sexuelles sont victimes »¹⁰⁰⁰, en somme, de s'assurer qu'ils soient « sensibilisés aux défis mondiaux qui ont des répercussions dans toutes les sociétés »¹⁰⁰¹.

On peut toutefois s'interroger sur ce qu'implique cette sensibilisation. Le terme lui-même suggère que l'on propose de développer chez les élèves une certaine « sensibilité » à l'égard de la diversité, autrement dit, de provoquer une réaction. Or, les enjeux soulevés par la diversité sont hautement polémiques et on débat fortement de la manière de composer collectivement avec les demandes de reconnaissance formulées au nom de cette diversité. En misant sur la sensibilisation pour contribuer à la résolution de ces problèmes, les auteurs des documents d'orientation laissent croire que l'opinion publique, sur ces questions controversées, se divise entre sensibles et insensibles, voire entre informés et ignorants. Ce qui est éclipsé avec cette approche de sensibilisation, c'est le caractère politique de ces débats, au sein desquels s'affrontent non seulement différentes sensibilités, mais surtout, des arguments et des principes, auxquels chacun est libre d'adhérer ou non. Sous couvert de sensibilisation, on assiste donc à une dépolitisation des débats sur les modalités de la cohabitation entre personnes aux identités diverses au sein d'une même société.

⁹⁹⁹ DO_09_01, p.4

¹⁰⁰⁰ DO_10_02, p.5

¹⁰⁰¹ DO_97_04, p.3

4.2.4.2 S'ouvrir à...

L'ouverture est l'une des vertus les plus célébrées à notre époque, et l'école se propose de développer chez les élèves cette qualité, qui est souvent associée à d'autres. On propose notamment de développer « l'ouverture et la compréhension mutuelle »¹⁰⁰², « l'ouverture et la tolérance », de faire preuve « d'ouverture et de souplesse »¹⁰⁰³.

À quoi faut-il ouvrir les élèves? Les mêmes formules reviennent constamment. D'abord, l'ouverture « sur le monde ». Dans la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, on indique que, « grâce à des compétences appropriées, les élèves doivent être amenés à comprendre les rapports entre la diversité et l'unité, le particulier et l'universel, l'identité et l'altérité, à repousser les frontières du connu et à s'ouvrir sur le monde »¹⁰⁰⁴. Le *Programme de formation de l'école québécoise*, quant à lui, doit « revaloriser l'apprentissage de l'anglais, langue seconde, au primaire de façon à favoriser l'acquisition de cette compétence et l'ouverture des élèves sur le monde »¹⁰⁰⁵. L'apprentissage de la lecture doit également être envisagée dans cette perspective d'ouverture : « on travaille la motivation des élèves au regard de la lecture, on les aide à s'ouvrir au monde [...] »¹⁰⁰⁶. Dans le Rapport Lacoursière sur l'enseignement de l'histoire, on insiste sur « la nécessité de revoir les contenus du programme de sciences humaines du primaire, notamment ceux qui ont trait [...] à l'ouverture sur le monde »¹⁰⁰⁷. Le cours ÉCR ne fait pas

¹⁰⁰² DO_05_06, p.27

¹⁰⁰³ DO_06_03, p.30

¹⁰⁰⁴ DO_98_04, p.8

¹⁰⁰⁵ DO_01_02, p.5

¹⁰⁰⁶ DO_01_03, p.16

¹⁰⁰⁷ DO_96_02, p.41

exception à la règle, puisqu'il « contribuera aussi à ouvrir les jeunes sur le monde »¹⁰⁰⁸. L'adoption de politiques et la révision des programmes scolaires apparaissent donc comme des occasions d'injecter de l'ouverture sur le monde, dans une école où elle aurait jusque là fait défaut. Autrement dit, l'idée d'« amener les jeunes à s'ouvrir davantage à la réalité mondiale »¹⁰⁰⁹ implique d'élargir la perspective d'enseignement, trop centrée sur le Québec, pour mettre davantage l'accent sur les enjeux internationaux.

Le champ lexical de l'ouverture ne se limite toutefois pas à cette idée d'internationalisation. Un autre objectif qui ressort clairement des documents d'orientation est celui d'ouvrir les élèves, non pas à la diversité mondiale, qui s'incarnerait dans la pluralité des nations, mais à la diversité qui les entoure, dans leur environnement immédiat. C'est d'ailleurs l'un des principaux objectifs de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Alors que le premier volet vise l'intégration des enfants immigrants au système scolaire québécois, le second, qui s'adresse à l'ensemble des élèves, vise à « favoriser, dans le milieu scolaire, l'ouverture à la diversité et la mise à profit de celle-ci pour le bénéfice de toute la société »¹⁰¹⁰. Plus loin, on précise qu'il s'agit de « favoriser l'ouverture à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse »¹⁰¹¹. Le rapport Proulx insiste également sur l'importance de « cultiver chez [l'élève] l'ouverture culturelle »¹⁰¹², de faire en sorte que « le jeune s'ouvre aux autres cultures »¹⁰¹³, de favoriser « l'ouverture à la

¹⁰⁰⁸ DO_05_03, p.9

¹⁰⁰⁹ DO_96_02, p.37

¹⁰¹⁰ DO_98_04, p.2

¹⁰¹¹ DO_98_04, p.27

¹⁰¹² DO_99_04, p.94

¹⁰¹³ DO_99_04, p.89

diversité »¹⁰¹⁴. Cette préoccupation se retrouve également dans des documents plus récents, qui insistent sur l'importance, pour l'élève, de « s'ouvrir à la pluralité culturelle »¹⁰¹⁵, de « s'ouvrir aux autres avec tolérance et respect »¹⁰¹⁶, de développer « l'ouverture sur la différence, notamment en ce qui a trait aux options spirituelles ou sociales »¹⁰¹⁷, de s'assurer que « tous les jeunes Québécois et leurs éducateurs puissent évoluer dans un environnement où l'on applique au quotidien les valeurs de respect, d'inclusion, de partage et d'ouverture à l'autre »¹⁰¹⁸.

Encore une fois, on peut s'interroger sur l'importance accordée par les décideurs à l'inculcation de l'ouverture. Présentée comme une vertu essentielle à la vie en commun, l'ouverture apparaît également comme une compétence à mettre en pratique. Qu'il s'agisse d'ouverture à l'autre, d'ouverture à la diversité ou d'ouverture sur le monde, chaque fois, l'ouverture est associée à ce qui est différent de soi. La volonté affichée de mettre en place des programmes scolaires, des activités pédagogiques et des services complémentaires plus « ouverts » implique donc un déplacement de soi vers l'autre, du semblable vers le différent. L'ouverture s'opposant à la fermeture, il se dégage de ces documents l'idée selon laquelle la connaissance de l'autre est nécessairement synonyme d'ouverture, alors que la connaissance de soi serait apparentée à la fermeture.

La connotation positive accordée au terme « ouverture » en fait ainsi un terme stratégique dans le débat sur la gestion de la diversité. Cela a été exposé au grand jour dans le cadre du débat sur la laïcité, lorsque les partisans du pluralisme et de

¹⁰¹⁴ DO_99_04, p.121

¹⁰¹⁵ DO_03_10, p.39

¹⁰¹⁶ DO_05_03, p.12

¹⁰¹⁷ DO_05_06, p.20

¹⁰¹⁸ DO_09_01, p.26

l'accommodement se sont réclamés de la « laïcité ouverte », renvoyant ainsi leurs contradicteurs dans le camp de la fermeture. Plusieurs ont alors dénoncé cet abus de langage¹⁰¹⁹. Or, dans plusieurs documents d'orientation, on se réclame de cette laïcité ouverte. Le terme apparaît d'abord dans le rapport Proulx, qui la présente comme une nouveauté, comme un modèle à instaurer :

Il convient maintenant de réaménager la place de la religion à l'école dans une nouvelle perspective. Cette perspective est celle de la laïcité ouverte. Dans le cadre d'une école inspirée par les valeurs communes des citoyens, cette perspective fait place à un enseignement culturel des religions et des visions séculières du monde; elle reconnaît la dimension spirituelle de la personne et permet donc aux écoles qui le souhaitent de se doter d'un service d'animation de la vie religieuse et spirituelle commun à tous¹⁰²⁰.

Au départ, les politiciens ne reprennent pas cette expression, qui n'apparaît nulle part dans les documents d'orientation dans les années suivant le dépôt du rapport Proulx. C'est le Comité sur les affaires religieuses qui la réintroduit en 2006, en soulignant que le modèle est déjà en processus d'implantation, même si les porte-parole politiques ont évité de le nommer. Selon les membres du Comité, il est temps de remédier à la situation pour que les milieux scolaires puissent mesurer l'ampleur des changements à venir, en les situant à l'intérieur de ce nouveau modèle de laïcité en cours d'implantation :

¹⁰¹⁹ Journet, Paul. « Guy Rocher : La laïcité tout court », *La Presse*, 6 novembre 2010, p.PLUS8

Courtois, Charles. « Pour en finir avec une imposture : la "laïcité ouverte" », *L'Action nationale*, vol.99, no4, avril 2009, p.59-70

¹⁰²⁰ DO_99_04, p.VII

Les milieux ne réalisent pas encore que c'est tout l'habit qu'il faut changer : désormais, l'école ne sera plus la même, car l'économie générale de la loi jette les bases de la laïcité ouverte vers laquelle on se dirige. Ce modèle n'est cependant ni explicitement nommé ni ouvertement promu. En effet, ni les documents écrits du Ministère ni les déclarations publiques du ministre ne font référence à la notion de « laïcité ouverte »¹⁰²¹.

Or, il convient de dissiper tout malentendu : « à terme, l'intention est d'instaurer une laïcité ouverte dans le système scolaire »¹⁰²². L'année suivante, dans un document portant sur le cheminement spirituel des élèves, le Comité sur les affaires religieuses renchérit. Expliquant ce qu'est le rôle de l'animateur de vie spirituelle et d'engagement communautaire, il rappelle que son action est « insérée dans un cadre juridique et éthique précis, soit celui d'une laïcité ouverte »¹⁰²³. Le cadre existe donc, il a été construit au fil des décisions politiques. L'adoption du terme est l'aboutissement de ce processus.

L'instauration progressive de la « laïcité ouverte » à l'école met ainsi en lumière l'utilisation stratégique du champ lexical de l'ouverture. Invoquée pour modifier le curriculum, implanter des services et modifier les pratiques institutionnelles, l'ouverture n'est pas qu'une qualité abstraite que chacun devrait souhaiter voir développer chez les élèves. Elle s'inscrit dans un « cadre juridique et éthique précis » qui balise les rapports sociaux en contexte de diversité. En se présentant comme des partisans de l'ouverture, les défenseurs de cette approche juridique, éthique et pédagogique se positionnent du côté de la vertu. Encore une fois, c'est le caractère politique des enjeux soulevés qui est alors négligé.

¹⁰²¹ DO_06_03, p.19

¹⁰²² DO_06_03, p.15

¹⁰²³ DO_07_06, p.37

4.2.4.3 Le « vivre-ensemble »

Le rapport Delors proposait aux écoles du XXI^e siècle de miser sur quatre types d'apprentissages : *apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à être* et *apprendre à vivre ensemble*¹⁰²⁴. Cette dernière formule s'est grandement popularisée depuis. Elle présente toutefois une grande ambiguïté. Que signifie vivre ensemble? Comment enseigne-t-on le vivre-ensemble? Quels sont les fondements du modèle de vivre-ensemble proposé aux élèves? Ces questions demeurent souvent sans réponse précise. Toutefois, l'analyse nous a permis de distinguer deux usages différents de l'expression « vivre-ensemble », la première étant plus passive et la seconde, plus contraignante.

Un premier usage de l'expression « vivre-ensemble » consiste à en faire un quasi-synonyme de « rapprochement interculturel ». Dans ce cas, apprendre à vivre ensemble signifie simplement apprendre à accepter la présence, autour de soi, de gens d'origines diverses. Cet apprentissage se fait essentiellement de façon passive, par le contact avec l'autre. C'est en cohabitant et en faisant connaissance que l'on apprend à vivre ensemble. Dans cette optique, il suffit que les élèves d'origines diverses fréquentent les mêmes écoles pour que cet apprentissage ait lieu. C'est ce qui incite les membres de la Commission des États généraux à plaider pour l'école publique commune : « nous croyons que le regroupement, à l'école commune, d'élèves aux origines sociales et aux succès scolaires variés est une voie à privilégier pour favoriser leur socialisation et leur apprentissage du "vivre ensemble" »¹⁰²⁵. Dans ce cas, l'apprentissage du vivre-ensemble ne passe pas par un enseignement spécifique,

¹⁰²⁴Delors, J. et al. *Op.Cit.*, p.91-92

¹⁰²⁵ DO_96_01, p.9-10

mais par les contacts inévitables entre élèves : « les relations que le jeune établit avec ses pairs [...] lui permettent de faire des apprentissages liés au vivre-ensemble »¹⁰²⁶.

Il existe toutefois une version beaucoup plus contraignante du « vivre ensemble », qui demande à l'école non seulement de mettre en contact des élèves de diverses origines mais, par surcroît, de jouer un rôle actif en indiquant aux élèves comment ils doivent interagir, autrement dit, comment ils doivent vivre ensemble. Avec cette variante plus contraignante, il n'est donc plus question uniquement de l'« apprentissage » passif du vivre-ensemble dans le cadre scolaire : « l'école doit proposer une éducation "au savoir vivre ensemble" »¹⁰²⁷, autrement dit, proposer un modèle de cohabitation et inviter les élèves à agir conformément à ce modèle. Cette nouvelle tâche, qui incombe à l'école, s'inscrit dans le cadre de sa mission de socialisation, proposée dans le Rapport des États généraux et inscrite dans la Loi sur l'instruction publique : « la mission de socialisation de l'école lui impartit notamment le mandat d'apprendre aux élèves la vie en commun »¹⁰²⁸. De plus en plus de pays occidentaux auraient d'ailleurs confié à leur école le mandat de s'assurer que chaque élève soit « outillé adéquatement pour pouvoir bien vivre dans une société pluraliste »¹⁰²⁹. Pour ce faire, les élèves doivent être en mesure d'« identi[er] des conditions nécessaires au "vivre-ensemble" »¹⁰³⁰. Les accommodements, accordés dans plusieurs écoles, auraient cette vertu pédagogique : « guidés par un souci d'éduquer au vivre-ensemble dans une société pluraliste, des directeurs et des

¹⁰²⁶ DO_03_08, p.2

¹⁰²⁷ DO_97_03, p.64

¹⁰²⁸ DO_99_04, p.121

¹⁰²⁹ DO_07_03, p.5

¹⁰³⁰ DO_99_04, p.259

directrices d'école, parfois aidés d'autres membres du personnel scolaire, ont déployé des trésors d'ingéniosité »¹⁰³¹ pour accommoder leurs élèves.

On le voit, le terme « vivre-ensemble » est ambigu : il peut faire référence à la simple cohabitation pacifique ou à un modèle précis de gestion de la diversité devant être inculqué aux élèves. Étroitement lié à la mission de socialisation de l'école, ce terme est invoqué afin d'introduire de nouvelles mesures, de nouvelles pratiques institutionnelles. L'idée est la suivante : puisque nous vivons dans une société pluraliste et que l'école doit remplir une mission de socialisation des élèves dans ce contexte pluraliste, il convient donc de « mieux mettre à profit l'acte pédagogique et les activités de la vie scolaire pour soutenir l'éducation au vivre-ensemble en contexte pluraliste »¹⁰³². À partir de ce moment, les rédacteurs de documents d'orientation n'ont plus qu'à invoquer les « exigences du "vivre-ensemble" »¹⁰³³ pour justifier l'introduction d'un enseignement fortement orienté vers la régulation des rapports sociaux entre élèves, pour leur inculquer « des attitudes et des comportements ».

4.2.4.4 Des attitudes et des comportements

L'élargissement de la mission de l'école vers une plus grande implication dans la socialisation des élèves implique donc de ne pas se contenter de transmettre des savoirs et des savoir-faire proprement scolaires, mais de développer chez les élèves des attitudes et des comportements. Les membres du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire le proposent dès 1996 : il ne faut pas se contenter de

¹⁰³¹ DO_06_03, p.49

¹⁰³² DO_07_02, p.41

¹⁰³³ DO_99_04, p.195

« développer des capacités intellectuelles »¹⁰³⁴ chez les élèves, il faut également les amener à développer certaines « attitudes sociales »¹⁰³⁵. La Commission des programmes d'études abonde dans le même sens, élargissant cet objectif du seul cours d'histoire à l'ensemble des disciplines :

Les disciplines devraient être considérées, chacune avec ses particularités, comme des vecteurs de l'éducation à la citoyenneté, non seulement à cause des acquis cognitifs qu'elles permettent aux élèves de construire, mais également par les attitudes qu'elles suscitent, les valeurs qu'elles mettent en avant et les habiletés qu'elles procurent¹⁰³⁶.

Cet objectif se matérialise dans le *Programme de formation*, notamment avec l'introduction des compétences transversales, qui, en plus de regrouper certaines « attitudes et habitudes positives qui doivent être acquises au regard du travail intellectuel et de l'univers du savoir »¹⁰³⁷, incluent également des « attitudes et [des] comportements adoptés dans la vie personnelle et dans la vie sociale »¹⁰³⁸. On annonce ainsi l'introduction prochaine de ces nouvelles compétences transversales dans le *Programme des programmes* :

Les compétences liées aux attitudes et aux comportements : l'école proposera une éducation au "vivre ensemble" et notamment, l'éducation interculturelle et le respect des différences, l'entrepreneurship, l'éducation au respect de l'environnement,

¹⁰³⁴ DO_96_02, p.16

¹⁰³⁵ DO_96_02, p.16

¹⁰³⁶ DO_04_05, p.30

¹⁰³⁷ DO_97_02, p.28

¹⁰³⁸ DO_97_02, p.28

l'éducation aux médias, les règles liées à la conservation de la santé¹⁰³⁹.

Les champs de la vie personnelle et sociale concernés par ces attitudes et comportements sont donc nombreux. Dans les documents d'orientation, certains reviennent plus fréquemment, notamment celui de la santé et du bien-être. En cette matière, on propose de poser « des actions qui encouragent l'élève à adopter des comportements sains et de nature à préserver sa santé et son bien-être »¹⁰⁴⁰. En ce sens, « la promotion de la santé et du bien-être constitue une intervention proactive visant à mettre en place des conditions sociales favorables et à soutenir le développement d'attitudes et de comportements personnels qui favorisent la santé et le bien-être »¹⁰⁴¹. L'approche « école et milieux en santé » propose ainsi de « développer chez les jeunes des attitudes, des comportements et des compétences favorisant leur santé et leur réussite éducative, notamment par l'entremise du curriculum scolaire »¹⁰⁴², qui doit être revu et augmenté afin d'intégrer cette nouvelle dimension de l'activité d'enseignement. L'objectif est double : « modifier simultanément les habitudes relatives à l'alimentation et à l'activité physique »¹⁰⁴³.

C'est toutefois autour des questions liées à la diversité culturelle et religieuse que l'on retrouve le plus souvent cette idée selon laquelle les élèves doivent développer des attitudes et des comportements. Celles-ci permettent de traduire en actes la perspective du vivre-ensemble : « il ne s'agit plus uniquement d'une réflexion sur ce qui favorise le vivre-ensemble dans notre société, mais d'une intégration dans

¹⁰³⁹ DO_97_02, p.19

¹⁰⁴⁰ DO_02_01, p.42

¹⁰⁴¹ DO_03_08, p.32

¹⁰⁴² DO_03_08, p.29

¹⁰⁴³ DO_07_01, p.18

l'action des valeurs et des attitudes requises pour le rendre possible »¹⁰⁴⁴. Pour se conformer au modèle de vivre-ensemble proposé dans les documents d'orientation, les élèves doivent donc adopter certaines attitudes et certains comportements considérés comme essentiels. Au terme de leurs études, « ils auront développé des attitudes appropriées face à la diversité »¹⁰⁴⁵. C'est ce que recommandait d'ailleurs le rapport Proulx : pour ses auteurs, il est « essentiel, pour leur propre épanouissement au sein de cette société et pour la viabilité de cette société elle-même, que le système scolaire développe chez les jeunes les aptitudes, vertus et dispositions de caractère qui sont propres à la vie en démocratie libérale »¹⁰⁴⁶.

Un certain déterminisme ressort de ces extraits. Les attitudes que l'on propose de transmettre sont « requises » pour le vivre-ensemble, elles sont « appropriées face à la diversité ». Ce choix de termes permet de présenter l'implication de l'école dans la régulation des rapports sociaux comme une nécessité de notre époque, comme une conséquence inévitable de la diversité. Or, les attitudes et les comportements à adopter à l'endroit de la diversité font l'objet de débats publics. Il n'y a pas unanimité quant aux façons d'agir appropriées en présence de diversité culturelle et religieuse. Plutôt que d'initier les élèves à ces débats, afin de leur permettre de prendre librement position, on leur impose des schémas de pensée et d'action, qu'on leur présente comme des nécessités. Il y a là, nous semble-t-il, une forme évidente d'endoctrinement, tel que défini par Baillargeon comme le fait d'« utiliser des moyens non rationnels dans le but d'établir une adhésion inconditionnelle quant à la

¹⁰⁴⁴ DO_03_10, p.37

¹⁰⁴⁵ DO_05_03, p.8

¹⁰⁴⁶ DO_99_04, p.88

vérité de certaines assertions indémontrables et cela avec l'intention que les personnes à qui l'on s'adresse s'y tiennent fermement » ¹⁰⁴⁷.

4.2.6 L'intervention auprès des adultes

Tout au long de ce chapitre, nous avons insisté sur le fait que le nouveau discours pédagogique comptait sur l'école pour transformer les rapports sociaux en inculquant aux élèves des valeurs, des attitudes et des comportements considérés comme des impératifs moraux, voire des exigences démocratiques, dans une société marquée par la diversité. Pour atteindre cet objectif, l'action directe auprès des élèves n'est toutefois pas suffisante : il convient également d'agir auprès des adultes qui entourent ces enfants, afin de s'assurer que leur influence ne vienne pas contrecarrer les objectifs ministériels, mais au contraire, qu'elle converge avec eux afin de les renforcer.

4.2.5.1 Les parents

Les parents sont d'abord sollicités pour soutenir leurs enfants dans leurs divers apprentissages. Leur rôle consiste alors à les encourager, à les accompagner, à s'intéresser à ce qu'ils apprennent. L'un des obstacles à ce soutien serait l'incompréhension du renouveau pédagogique par de nombreux parents. On mise alors sur « la pertinence de l'information, sa clarté et la diversité des moyens de la transmettre aux parents » ¹⁰⁴⁸ pour s'assurer que ceux-ci puissent aider leurs enfants à apprendre dans le contexte de la réforme. Constatant que les parents suivent de près

¹⁰⁴⁷Baillargeon, N. « Un immense péril : l'endoctrinement », *Op.Cit.*, p.12

¹⁰⁴⁸ DO_09_06, p.23

les apprentissages de leurs enfants au primaire, mais qu'ils ont tendance à délaissé ce rôle lorsque leurs adolescents franchissent les portes de l'école secondaire, le ministère propose aux enseignants de convaincre les parents de maintenir leur encadrement. On souligne ainsi qu'« il importe que les enseignantes et enseignants encouragent les parents à se rendre disponibles à la maison, à se montrer attentifs à la vie de leurs jeunes et à les soutenir dans leurs aspirations et leurs réalisations »¹⁰⁴⁹. Il ne s'agit donc pas uniquement de fournir de l'information aux parents pour qu'ils puissent comprendre ce qu'apprennent leurs jeunes, mais de dire aux parents comment se comporter avec leurs enfants, de les convaincre de s'impliquer dans leurs apprentissages. On demande alors aux enseignants de faire preuve de persuasion, on souhaite qu'ils « suscitent la participation ou l'engagement des parents »¹⁰⁵⁰. On souligne également que « les parents doivent savoir qu'ils peuvent contribuer à la réussite des jeunes en adoptant simplement un comportement chaleureux, ouvert et attentif à leur vie scolaire »¹⁰⁵¹. On présume donc que les parents ne savent pas comment agir, et que c'est à l'école de leur indiquer quelles attitudes ils doivent adopter avec leurs enfants.

L'un des domaines où la participation des parents est la plus sollicitée est l'apprentissage de la lecture. Études à l'appui, les documents d'orientation soulignent à grand traits l'importance de la lecture en famille pour l'apprentissage de la lecture, qui est à la base de nombreux apprentissages plus complexes essentiels à la réussite scolaire. On propose donc des « activités de formation et de sensibilisation des parents »¹⁰⁵², visant à développer « des pratiques parentales positives »¹⁰⁵³ à l'égard

¹⁰⁴⁹ DO_04_02, p.4

¹⁰⁵⁰ DO_03_09, p.18

¹⁰⁵¹ DO_04_02, p.4

¹⁰⁵² DO_03_04, p.3

¹⁰⁵³ DO_03_04, p.3

de la lecture. Plusieurs programmes de littératie familiale ont donc été développés afin « d'augmenter les interactions entre les parents et les enfants autour du langage écrit »¹⁰⁵⁴. Ces programmes visent à « soutenir l'intégration d'activités d'éveil à la lecture et à l'écriture dans les pratiques familiales et les différents lieux et les services fréquentés par les enfants de 5 ans et moins des milieux défavorisés, leurs parents et leurs grands-parents »¹⁰⁵⁵. Plutôt que d'intervenir directement auprès des enfants, on propose de « former les parents sur les procédés et les moyens pour éveiller les enfants à la lecture et à l'écriture »¹⁰⁵⁶ ainsi que d'« élaborer des stratégies pour inciter les pères à participer à l'éveil à la lecture et à l'écriture de leurs enfants »¹⁰⁵⁷.

Sans nier l'importance de la lecture comme fondement des apprentissages scolaires et l'importance de la famille dans la transmission des habitudes de lecture, on peut tout de même souligner que ces programmes impliquent de dicter aux parents les comportements appropriés à l'égard de leurs enfants, ce qui fait de la famille un instrument de l'école. Alors que la famille ne peut imposer à l'école ses valeurs et ses méthodes, le fait que l'école puisse de son côté s'immiscer dans les familles place ces deux agents de socialisation dans une relation asymétrique. Lorsqu'il s'agit d'apprentissages scolaires, comme l'éveil à la lecture, on pourrait faire valoir que l'école est la mieux placée pour informer les familles quant aux meilleurs moyens d'aider leurs enfants, et que de nombreux parents ne demandent pas mieux que d'être éclairés en ces matières. Les choses se compliquent toutefois lorsqu'il s'agit d'informer ou de « sensibiliser » les parents sur des sujets qui ne concernent pas directement l'instruction, mais plutôt les valeurs, les rapports humains et la vie en société.

¹⁰⁵⁴ DO_03_09, p.8

¹⁰⁵⁵ DO_03_04, p.7

¹⁰⁵⁶ DO_03_04, p.8

¹⁰⁵⁷ DO_03_04, p.8

L'introduction de domaines généraux de formation, par exemple, vise à inscrire les apprentissages scolaires dans des enjeux de la vie quotidienne des élèves et à les amener à développer certaines attitudes par rapport à ce qui les entoure. Or, « pour ancrer certaines attitudes résultant de l'exploitation des domaines généraux de formation, l'école doit rechercher et favoriser la collaboration avec les parents en vue d'assurer le prolongement des activités scolaires dans le milieu d'appartenance familial »¹⁰⁵⁸. Les parents ont donc la responsabilité de s'assurer que les attitudes inculquées à l'école se reflètent aussi dans le milieu familial. Or, ces attitudes ont été choisies par les acteurs du système scolaire, et peuvent entrer en confrontation avec les valeurs familiales.

La sexualité est l'un de ces sujets sensibles où les messages véhiculés à l'école ne correspondent pas toujours à ceux qui sont promus dans la famille. Les documents d'orientation indiquent qu'il faut « encourager les parents à être les premiers guides des jeunes dans leur apprentissage de la sexualité »¹⁰⁵⁹. Cela implique notamment que les parents doivent encourager leurs adolescents « à s'exprimer le plus librement possible sur leur sexualité naissante et, le cas échéant, sur leurs relations sexuelles »¹⁰⁶⁰. Or, dans bien des familles, la sexualité est considérée comme une affaire privée qui relève de l'intimité de chacun et qui n'a pas à faire l'objet de discussions. Si le fait d'inviter son fils ou sa fille à s'exprimer sur ses relations sexuelles peut être perçu comme une ouverture salutaire dans certaines familles, elle peut être interprétée comme une indiscretion dans d'autres. En prenant position sur cette question, l'école propose un modèle familial jugé supérieur aux autres.

¹⁰⁵⁸ DO_04_05, p.42

¹⁰⁵⁹ DO_98_03, p.7

¹⁰⁶⁰ DO_98_03, p.7

Les documents d'orientation préconisent donc un certain type de rapport parent-enfant. Dans le plan d'action sur l'intimidation à l'école, on propose de « soutenir les parents dans leur rôle »¹⁰⁶¹ avec les moyens suivants :

- « ateliers sur les pratiques parentales liées à l'encadrement et à la discipline;
- informations permettant de superviser les fréquentations de leur enfant;
- information sur les stades de développement de leur enfant¹⁰⁶².

Si le troisième énoncé renvoie à de l'information factuelle, les deux premiers renvoient clairement à la manière dont les parents devraient éduquer leurs enfants. Diverses expressions sont utilisées pour désigner cette implication de l'école dans la promotion de certaines pratiques parentales. On invite par exemple le personnel scolaire à proposer des solutions « axées sur la valorisation du rôle parental »¹⁰⁶³, de « bien informer les parents sur leur rôle »¹⁰⁶⁴ et de « les aider à exercer ce rôle »¹⁰⁶⁵, de « soutenir les parents dans l'exercice de leur rôle »¹⁰⁶⁶. Dans la mesure où l'école affirme disposer d'un savoir permettant de conseiller les parents sur la manière d'exercer leur rôle, alors que la réciprocité n'est pas reconnue aux parents, la relation parents-école apparaît fortement asymétrique.

¹⁰⁶¹ DO_10_03, p.5

¹⁰⁶² DO_10_03, p.5

¹⁰⁶³ DO_03_09, p.17

¹⁰⁶⁴ DO_04_02, p.9

¹⁰⁶⁵ DO_04_02, p.9

¹⁰⁶⁶ DO_08_04, p.32

L'activité physique et les habitudes alimentaires constituent un autre domaine dans lequel l'école souhaite voir les parents jouer un rôle précis auprès de leurs enfants. Afin d'atteindre les objectifs fixés par le ministère, on propose de « sensibiliser les parents aux saines habitudes alimentaires et au mode de vie physiquement actif »¹⁰⁶⁷. Si la participation des parents est souhaitée, dans la mesure où l'on propose d'« associer les jeunes et leurs parents à la mise en œuvre de la politique locale afin qu'ils se sentent impliqués dans les changements du milieu »¹⁰⁶⁸, cette implication ne doit se faire qu'une fois que les parents sont adéquatement sensibilisés. Ainsi, « lorsqu'il s'agit de promouvoir une saine alimentation et un mode de vie physiquement actif, l'école et l'élève y gagnent si les parents et la communauté sont bien informés »¹⁰⁶⁹. Les rédacteurs de la politique-cadre pour une saine alimentation et un mode de vie physiquement actif semblent d'ailleurs conscients de la posture délicate dans laquelle ils se trouvent par rapport aux parents, puisqu'ils tiennent à préciser que « le fait d'établir des orientations en milieu scolaire n'a pas pour but de déresponsabiliser le milieu familial »¹⁰⁷⁰. En effet, les mesures mises en place ne visent pas à retirer aux parents leurs responsabilités dans l'éducation de leurs enfants, mais à orienter cette éducation dans une certaine direction afin que les actions parentales convergent avec celles de l'école. Autrement dit, on ne dit pas aux parents de cesser d'éduquer leurs enfants, on leur dit de les éduquer conformément aux objectifs ministériels.

La même approche est préconisée lorsqu'il s'agit d'apprendre aux élèves à composer avec la diversité. En cette matière, on se méfie particulièrement des parents, dont on craint qu'ils ne transmettent des préjugés qui auraient pour effet de

¹⁰⁶⁷ DO_07_01, p.27

¹⁰⁶⁸ DO_07_01, p.31

¹⁰⁶⁹ DO_07_01, p.28.

¹⁰⁷⁰ DO_07_01, p.18

nuire à l'éducation pluraliste offerte à l'école. Une volonté manifeste d'informer et de sensibiliser les parents en cette matière apparaît dans le cadre de la controverse des accommodements raisonnables. Dans son avis au ministre déposé en 2006, le Comité sur les affaires religieuses souligne que le modèle de laïcité ouverte préconisé par le gouvernement doit être compris et accepté par les parents pour pouvoir être efficacement mis en place dans les écoles. Les réticences des parents sont alors assimilées à une mécompréhension qu'il convient de corriger : « Le Comité considère qu'il est important de dégager une vision intégrée des éléments constitutifs de la laïcité ouverte et de remédier aux incompréhensions actuelles par de l'information donnée à la population, notamment aux parents »¹⁰⁷¹. L'année suivante, le Comité Fleury va dans le même sens. On y affirme que les parents « devraient également bénéficier de cet effort de sensibilisation dont les résultats seront d'autant plus importants que tous les acteurs de l'école seront rejoints et partageront une vision commune de la diversité qui les entoure »¹⁰⁷².

Les parents doivent donc être convaincus d'adhérer à la même vision de la diversité et à la même manière d'agir en sa présence, afin que les efforts de l'école en matière de rapports interculturels ne soient pas contrecarrés par des notes discordantes entendues dans la famille¹⁰⁷³. Les membres du Comité Fleury, comme

¹⁰⁷¹ DO_06_03, p.53-54

¹⁰⁷² DO_07_02, p.41

¹⁰⁷³ Ironiquement, alors que les efforts de socialisation de l'école visent à inculquer aux élèves le respect des minorités, ce sont les parents immigrants qui sont souvent les plus réfractaires à cette intrusion de l'école dans l'éducation des enfants. Soucieux d'assurer la réussite sociale et économique de leur enfant, les parents immigrants comptent avant tout sur l'école pour assurer l'instruction de leurs élèves, et préfèrent s'occuper eux-mêmes de la transmission de valeurs. Plusieurs voient même la socialisation scolaire comme « un danger pour les diverses composantes du processus éducatif parental », notamment parce qu'il favoriserait « l'irrespect envers les aînés, le détachement de la famille, l'individualisme au détriment du projet familial [...] et un comportement menaçant l'honneur de la famille ».

Lenoir, Annick. « La tension instruction socialisation dans les relations école-familles immigrantes : une question de reconnaissance? », dans Lenoir, Y. et F. Tupin (dir.). *Op.Cit.*, p.395-422

ceux du Comité sur les affaires religieuses, considèrent que l'édification d'une vision commune de la diversité doit passer par la formation des parents. Ceux qui siègent aux Conseils d'établissement, et qui ont donc voix au chapitre dans certaines prises de décision concernant l'école, sont particulièrement visés. Alors que ces parents sont censés avoir pour rôle de faire entendre la voix des parents au sein de l'école, d'apporter une contribution externe au milieu scolaire, les membres du comité proposent plutôt de s'assurer que ces parents adhèrent à la vision de la diversité préconisée dans leur rapport. Déplorant le fait que « peu de parents membres de conseils d'établissement ont eu l'occasion de recevoir une sensibilisation à l'accommodement raisonnable »¹⁰⁷⁴, ils proposent de « sensibiliser les parents et particulièrement ceux des conseils d'établissement à l'accommodement raisonnable et à la prise en compte de la diversité »¹⁰⁷⁵.

4.2.5.2 Les enseignants et le personnel scolaire

Parmi les adultes qui exercent une influence sur les enfants et que l'on souhaite voir développer les attitudes et comportements conformes aux orientations ministérielles figurent également les enseignants eux-mêmes. Si l'on souhaite faire d'eux des agents de socialisation efficaces, capables d'inculquer des valeurs aux enfants et de façonner leur vision du monde, ils doivent d'abord avoir intériorisé eux-mêmes ces valeurs, être convaincus de leur justesse et du bien-fondé de leur transmission. C'est pour cette raison que, dans les documents d'orientation, on souligne à de nombreuses reprises l'importance d'intégrer ces dimensions à la formation initiale des maîtres ainsi qu'à la formation continue des enseignants et des autres composantes du personnel scolaire.

¹⁰⁷⁴ DO_07_02, p.41

¹⁰⁷⁵ DO_07_02, p.41

Plusieurs éléments sont visés par cet effort de sensibilisation des enseignants. Dans le rapport du comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture, on souligne évidemment l'importance de sensibiliser les enseignants à l'importance de la langue française. Si les enseignants en français sont les premiers concernés, il ne faut pas négliger ceux des autres matières, qui doivent également utiliser correctement la langue française et veiller à ce que leurs élèves en fassent autant. Ainsi, on affirme que « les futures enseignantes et les futurs enseignants des autres disciplines doivent également être sensibilisés à l'importance de la langue dans l'apprentissage de leur propre discipline »¹⁰⁷⁶.

En matière de développement durable, on mise moins sur la formation initiale que sur des « activités » ponctuelles destinées aux enseignants en poste et aux autres membres du personnel. On propose de « mettre en œuvre des activités contribuant à la réalisation du Plan gouvernemental de sensibilisation et de formation des catégories de personnel de l'administration publique »¹⁰⁷⁷. Aux enseignants en particulier on suggère de leur fournir du matériel pédagogique afin qu'ils intègrent le thème du développement durable dans leur cours. Le plan d'action préconise l'« élaboration et [la] promotion, auprès du personnel enseignant, d'outils pédagogiques, notamment de situations d'apprentissage et d'évaluation (SAEE), pouvant être intégrés directement dans les domaines disciplinaires »¹⁰⁷⁸.

Le plan d'action contre l'homophobie mise aussi sur la formation et la sensibilisation du personnel scolaire, afin que celui-ci puisse à son tour lutter contre l'homophobie auprès des élèves. Parmi les actions proposées, on mentionne le fait de

¹⁰⁷⁶ DO_08_03, p.15

¹⁰⁷⁷ DO_09_03, p.9

¹⁰⁷⁸ DO_09_03, p.22

« sensibiliser le personnel aux réalités des minorités sexuelles en milieu scolaire »¹⁰⁷⁹ et, plus spécifiquement, de « sensibiliser le personnel à la réalité des jeunes issus de familles homoparentales »¹⁰⁸⁰. Une fois sensibilisés, les membres du personnel devraient être en mesure d'adopter les bonnes attitudes et les bons comportements dans leurs interactions avec les élèves qui sont eux-mêmes des minorités sexuelles, ou qui vivent au sein de familles homoparentales.

C'est toutefois en matière de diversité ethnique et religieuse que les efforts de sensibilisation semblent les plus importants. En effet, sur cette question controversée, on s'attend à ce que les enseignants adhèrent aux principes énoncés dans les documents d'orientation et qu'ils puissent ensuite en faire la promotion auprès de leurs élèves. Cet objectif apparaît dès 1997, dans un document portant sur les « orientations et compétences attendues » de la part des enseignants en arts, en éducation physique et en langues secondes. On y affirme que les enseignants, au terme de leur formation initiale, doivent avoir acquis « des attitudes d'accueil, de tolérance et d'ouverture à l'égard de tous les élèves, des habiletés à discerner et à combattre toute forme de discrimination »¹⁰⁸¹ et qu'« il s'agit d'attitudes à intérioriser qui influenceront sur la compréhension de la classe, de son organisation et de sa gestion. »¹⁰⁸². Pour souligner l'importance de l'intériorisation de ces attitudes, on ajoute qu'elles « ne s'acquerront que si chaque activité de formation universitaire en tient compte »¹⁰⁸³. La sensibilisation à la diversité doit donc être omniprésente dans les apprentissages universitaires des futurs enseignants.

¹⁰⁷⁹ DO_10_02, p.6

¹⁰⁸⁰ DO_10_02, p.6

¹⁰⁸¹ DO_97_01, p.18

¹⁰⁸² DO_97_01 p.18

¹⁰⁸³ DO_97_01, p.18

L'année suivante, cette orientation est réaffirmée dans la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* ainsi que dans le plan d'action qui l'accompagne. Dans la politique, on indique que « les universités adapteront leurs programmes de formation initiale et continue afin de s'assurer que les enseignantes et les enseignants possèdent les compétences nécessaires pour travailler en milieu pluriethnique et pour préparer leurs élèves à vivre dans une société pluraliste »¹⁰⁸⁴. Dans le plan d'action, on mentionne également la formation continue du personnel scolaire, qui doit inclure le thème des accommodements raisonnables :

Le ministère de l'Éducation soutiendra financièrement le milieu scolaire dans la recherche d'actions relatives à la gestion des "accommodements" par la formation appropriée de l'équipe-école et encouragera la mise sur pied d'activités de formation à la reconnaissance et à la gestion de la diversité, à la promotion des valeurs communes de la société québécoise et à l'intégration de ces objectifs dans le projet éducatif de l'école¹⁰⁸⁵.

Plusieurs comités qui se sont prononcés sur la question de la diversité à l'école misent également sur la formation du personnel scolaire. Dans le rapport Proulx, on souligne les bienfaits de l'éducation interculturelle qui permet « la sensibilisation de l'école et de son personnel à la diversité »¹⁰⁸⁶. C'est toutefois avec le Rapport Fleury, déposé en pleine crise des accommodements raisonnables, que la volonté de sensibilisation du personnel est la plus affirmée. Pour que l'école puisse devenir un lieu de sensibilisation aux accommodements, il faut d'abord que les enseignants aient été convaincus du bien-fondé de cette pratique. Le Comité Fleury

¹⁰⁸⁴ DO_98_04, p.33

¹⁰⁸⁵ DO_98_05, p.11

¹⁰⁸⁶ DO_99_04, p.133

invite donc les universités à redoubler d'effort pour inclure la question des accommodements tant dans la formation initiale des maîtres que dans les programmes de formation continue proposés aux écoles. D'une part, le comité recommande « de sensibiliser les universités à la nécessité d'introduire ou de développer les questions relatives à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique et de l'accommodement raisonnable dans les programmes de formation des enseignants et d'autres intervenants en milieu scolaire »¹⁰⁸⁷. D'autre part, il propose « de sensibiliser les universités à la nécessité d'une formation à la prise en compte de la diversité linguistique, religieuse et ethnoculturelle ainsi qu'à l'accommodement raisonnable par le truchement du programme de formation des directions d'écoles »¹⁰⁸⁸. On mise également sur « le rapprochement entre l'école et la famille »¹⁰⁸⁹ comme moyen de « sensibiliser l'école aux particularités de l'élève issu d'une minorité »¹⁰⁹⁰.

Bref, pour pouvoir sensibiliser l'élève, il faut d'abord sensibiliser les adultes qui agissent auprès de lui, soit les parents, les enseignants et les autres membres du personnel scolaire. Les domaines touchés par cette vaste entreprise de sensibilisation sont nombreux, allant du développement durable aux saines habitudes alimentaires en passant par la langue française et la lutte contre l'homophobie. C'est toutefois en matière de gestion de la diversité ethno-religieuse et d'accommodements raisonnables que les actions ministérielles sont les plus vigoureuses. L'adoption de programmes scolaires comme HÉC et ÉCR, voués à la promotion de certaines valeurs et attitudes, ne suffit pas : il faut convaincre parents et éducateurs du bien-fondé de ces valeurs, de ces attitudes. Cela soulève la question de la nature de la pédagogie dans l'école

¹⁰⁸⁷ DO_07_02, p.46

¹⁰⁸⁸ DO_07_02, p.46

¹⁰⁸⁹ DO_07_02, p.43

¹⁰⁹⁰ DO_07_02, p.43

contemporaine : Dans la mesure où les programmes scolaires sont fortement orientés idéologiquement, l'adhésion à leur fondement idéologique devient un impératif pour le pédagogue. Les « compétences » devant être acquises par les enseignants deviennent de plus en plus contraignantes : il ne suffit plus de bien connaître la matière enseignée et de savoir la transmettre de façon adaptée à l'âge des élèves dans un cadre propice à l'apprentissage, il faut devenir le porte-parole d'un certain nombre de causes politiques qui s'additionnent d'un document d'orientation à l'autre.

4.2.6. Conclusion

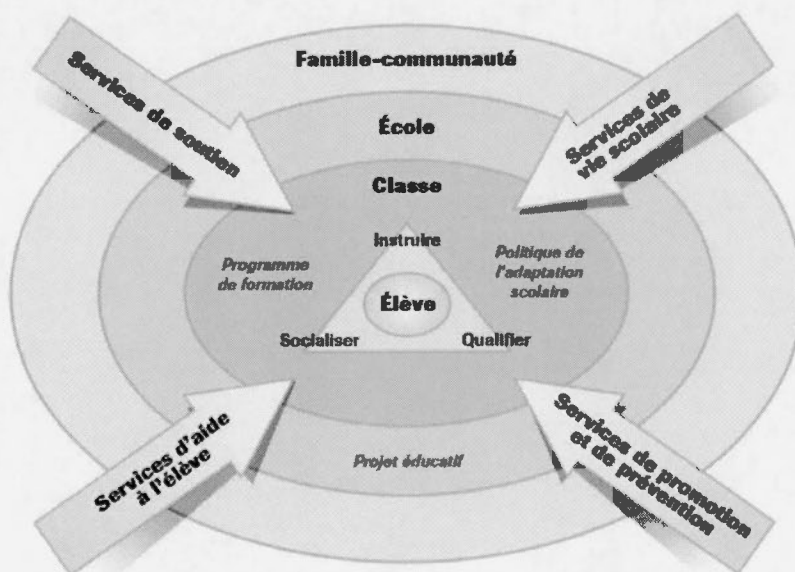
L'école québécoise contemporaine est résolument ancrée dans la diversité, elle valorise le pluralisme et le changement. Pour former les élèves qui auront à vivre et à prendre leur place dans une telle société, et pour réguler les rapports sociaux conformément aux postulats de ce nouveau type de société, l'école met en place une série de mesures qui touchent le curriculum et l'organisation scolaire, en plus de préconiser des interventions quotidiennes auprès des élèves. À ces actions auprès des élèves s'ajoutent celles exercées auprès des parents et des enseignants pour assurer la cohérence des interventions et renforcer leur effet auprès des enfants. Toutes ces interventions touchent la dimension relationnelle des apprentissages scolaires : on va à l'école pour apprendre à agir les uns avec les autres. Elles s'effectuent toutefois à l'échelle individuelle, car c'est l'élève, comme individu, qui est visé par le nouveau discours pédagogique.

4.3 Le nouveau discours pédagogique 2 : L'école et l'individualisme

Nous avons indiqué au premier chapitre que la société des identités ne consacrait pas uniquement le triomphe de la diversité, mais également celui d'un

nouvel individu libre, délié, porteur d'une identité complexe, sur laquelle il s'appuie pour revendiquer une reconnaissance, accompagnée de droits. Ce nouvel individualisme se retrouve également dans le nouveau discours pédagogique, qui se propose de mettre l'école au service de chaque élève, considéré avant tout comme un individu. Pour illustrer cette idée, les documents sont d'ailleurs ponctués de schémas comme celui-ci, qui placent l'élève au centre d'un ensemble de services, d'acteurs et de programmes :

Des services éducatifs complémentaires intégrés



La présente section porte sur la place qu'occupe l'individualisme dans le nouveau discours pédagogique, et sur les modalités suivant lesquelles cet individualisme se déploie dans les documents d'orientation. Dans un premier temps, nous présentons les différentes représentations de l'élève qui se dégagent de notre corpus, et nous cherchons à montrer en quoi elles témoignent de l'individualisme

contemporain. Nous voyons ensuite comment les décisions ministérielles, orientées vers la prise en charge institutionnelle des multiples facettes de la vie de l'élève, contribuent à mettre l'école au service de cet individualisme. Finalement, nous présentons les méthodes pédagogiques préconisées pour assurer cette prise en charge de l'individu au quotidien.

4.3.1 L'élève, un individu

L'école doit être centrée sur l'élève. C'est l'une des idées-clés de la réforme. Cette idée peut toutefois être interprétée de différentes façons, selon la représentation que l'on a de l'élève en question. En effet, l'école moderne se voulait elle aussi au service de l'individu. L'éducation qu'elle proposait, et que défendent encore plusieurs adversaires de la réforme scolaire au Québec, visait à « instruire en transmettant les savoirs essentiels au développement de la personne et du futur citoyen »¹⁰⁹¹. Se portant à la défense d'une conception libérale de l'éducation, Normand Baillargeon défend lui aussi une école au service de l'individu :

C'est le sujet émancipé et autonome qu'elle ambitionne de former, ce sujet capable de penser par lui-même et d'échanger avec d'autres semblables à lui, ce sujet-là est précisément celui que les démocraties libérales présupposent en droit et doivent chercher à instruire sous le nom de citoyen.¹⁰⁹²

¹⁰⁹¹ Coalition Stoppons la réforme. « Pour une école démocratique, exigeante et centrée sur les connaissances », dans Comeau, R. et J. Lavallée (dir.). *Op.Cit.*, p.289

¹⁰⁹² Baillargeon, N. *Contre la réforme. Op.Cit.*, p.27

Ainsi, dans une perspective libérale ou moderne, l'école contribue au développement d'un sujet politique, d'un futur citoyen. Elle le fait toutefois à partir d'un mandat qui lui est propre : celui d'instruire, de transmettre des connaissances. Les défenseurs de l'école moderne font le pari qu'en offrant à l'élève les savoirs accumulés par les générations précédentes, et en lui apprenant à faire usage de sa raison, cet élève sera mieux outillé comme personne et comme citoyen. Les autres dimensions (affective, relationnelle, spirituelle, etc.) de la vie de l'enfant, sont toutefois confiées aux autres agents de socialisation, et en particulier à la famille.

Parce qu'il propose un nouvel individualisme, dans lequel la dimension identitaire occupe une place centrale, le nouveau discours pédagogique opère une rupture avec l'individualisme libéral. Il propose une nouvelle vision de l'élève comme individu, autour duquel doivent se déployer l'ensemble des programmes et des services scolaires. Dans les documents d'orientation, nous avons relevé trois façons différentes, quoique tout à fait complémentaires, de représenter cet élève-individu. Il s'agit de l'individu postmoderne, du porteur de droits et de l'acteur de son cheminement scolaire et professionnel.

4.3.2.1 Un individu postmoderne

Nous avons déjà défini le postmodernisme comme un discours sur l'individu en perpétuelle quête identitaire. Comme le souligne Paul Eid, ce discours « met l'accent sur l'expression, cultive l'unicité individuelle et promeut la diversité des modes de vie et des identités »¹⁰⁹³. L'individu postmoderne, c'est « l'homme psychologique »¹⁰⁹⁴ de Philip Rieff, qui recherche constamment son bien-être

¹⁰⁹³ Eid, P. *Op.Cit.*, p.210-211

¹⁰⁹⁴ Rieff, P. *Op.Cit.*, p.16

personnel. C'est l'être narcissique, décrit par Lasch et Lipovetsky, qui est constamment à la recherche de sa propre identité, de sa propre authenticité¹⁰⁹⁵.

Cette figure de l'individu postmoderne se retrouve dans le nouveau discours pédagogique, qui porte une attention particulière à l'unicité et à l'individualité de l'enfant. On postule que « chaque élève est unique : il a sa propre personnalité, ses forces, ses difficultés et il se développe en interaction avec son environnement familial et scolaire »¹⁰⁹⁶. Pour cette raison, l'école doit tenir compte de ce caractère unique de chaque enfant et cultiver chez lui ses spécificités. En effet, « c'est l'enjeu de l'éducation : aider l'élève à se réaliser comme personne unique et à parvenir à sa pleine stature d'être humain »¹⁰⁹⁷. Autrement dit, « les élèves du primaire et du secondaire ne sont pas que des élèves. Ce sont d'abord des personnes [...] »¹⁰⁹⁸.

Cette perspective implique un changement de vision de la part du personnel, qui ne s'adresse pas à un ensemble d'élèves, mais à plusieurs individus tous distincts les uns des autres : il se doit donc de « confirm[er] l'élève dans sa valeur comme personne unique »¹⁰⁹⁹, d'« aider l'élève à se réaliser comme personne unique »¹¹⁰⁰. Une nuance apparaît toutefois dans l'un des documents : il faut éviter que cette

¹⁰⁹⁵ Lasch, C. *Op.Cit.*

Lipovetsky, G. *Op.Cit.*

¹⁰⁹⁶ DO_06_04, p.3

¹⁰⁹⁷ DO_07_06, p.13

¹⁰⁹⁸ DO_05_06, p.8

¹⁰⁹⁹ DO_07_06, p.25

¹¹⁰⁰ DO_07_06, p.13

valorisation de l'élève comme individu fasse en sorte qu'« il se cantonne dans une affirmation égocentrique et narcissique de sa liberté »¹¹⁰¹.

Reconnaître l'individualité de chacun, c'est aussi refuser de catégoriser les élèves. Cela s'applique notamment aux élèves en difficulté, auxquels on souhaite offrir des services personnalisés, plutôt que des mesures communes. En effet, on « préconise une organisation des services éducatifs aux élèves en tenant compte de leurs besoins plutôt que de leur appartenance à une catégorie en difficulté »¹¹⁰². Cette approche se substitue à l'ancienne « approche catégorielle [qui] risque de faire en sorte qu'on ne tienne pas compte des besoins individuels de l'élève »¹¹⁰³. On privilégie plutôt « une organisation des services éducatifs en tenant compte de leurs besoins plutôt que de leur appartenance à une catégorie en difficulté »¹¹⁰⁴

Comme l'illustrent les trois citations précédentes, la notion de « besoin » occupe une place importante dans le nouveau discours pédagogique. Plutôt que de proposer un projet éducatif issu d'un consensus social, qui serait imposé aux élèves, on préfère partir des besoins des élèves et adapter les choix éducatifs en conséquence. Cette idée est conforme à l'approche thérapeutique propre au postmodernisme. Chaque élève y est invité à exprimer ses besoins, afin que l'école puisse y répondre : « L'école est reconnue comme le lieu privilégié d'intervention pour assurer la réussite des élèves : leurs besoins y sont connus et les réponses appropriées peuvent y être apportées »¹¹⁰⁵. Cette approche est perçue comme un gage de succès des objectifs de l'école québécoise : seule une approche centrée sur les besoins de l'élève assurera

¹¹⁰¹ DO_07_06, p.25

¹¹⁰² DO_08_02, p.1

¹¹⁰³ DO_04_01, p.21

¹¹⁰⁴ DO_08_02, p.1

¹¹⁰⁵ DO_98_01, p.19

leur véritable réussite. La réforme scolaire a donc pour objectif de construire « une école centrée sur les besoins des élèves »¹¹⁰⁶, plutôt que sur l’instruction à offrir. L’ensemble du personnel scolaire se voit confier « la responsabilité de répondre aux besoins éducatifs de chaque élève qui lui est confié »¹¹⁰⁷. Les changements apportés au parcours scolaire visent également cet objectif : le fonctionnement par cycle, plutôt que par année scolaire, devrait permettre « un meilleur ajustement des actions pédagogiques aux besoins des élèves »¹¹⁰⁸, alors que les nouveaux cheminements offerts au secondaire visent notamment à « augmenter les possibilités de l’élève d’exploiter ses capacités et de satisfaire ses besoins »¹¹⁰⁹.

Ce souci de répondre aux besoins de l’élève se retrouve également dans les programmes destinés aux élèves des milieux défavorisés, auxquels on souhaite offrir « un cheminement scolaire qui tienne compte de leurs caractéristiques et de leurs besoins »¹¹¹⁰. Le *Programme de soutien à l’école montréalaise* se propose ainsi de « soutenir la réussite personnelle et la réussite des apprentissages chez l’ensemble des élèves issus de milieux défavorisés, tout en tenant compte de leurs besoins et de leurs caractéristiques »¹¹¹¹. Les plans d’intervention destinés aux élèves en difficulté sont également élaborés en vertu de la même logique :

Les objectifs présents dans le plan d’intervention ont comme point de départ les besoins de l’élève; ils font le lien entre ces besoins et les

¹¹⁰⁶ DO_03_02, p.13

¹¹⁰⁷ DO_06_04, p.3

¹¹⁰⁸ DO_02_05, p.34

¹¹⁰⁹ DO_02_01, p.15

¹¹¹⁰ DO_98_01, p.19

¹¹¹¹ DO_03_09, p.5

compétences à développer au regard des attentes prévues au *Programme de formation*, et orientent les moyens à mettre en place afin d'amener l'élève à progresser.¹¹¹²

La volonté de répondre aux besoins des élèves conduit donc le ministère à développer un ensemble de services adaptés aux particularités de chaque élève. Plusieurs d'entre eux sont regroupés au sein des « services éducatifs complémentaires », qui se divisent en quatre catégories de programmes : les programmes de soutien à l'élève, de la vie scolaire, d'aide à l'élève, ainsi que de promotion et prévention. La philosophie qui oriente l'ensemble de ces programmes est résolument individualiste. On affirme que « les services doivent s'ajuster aux caractéristiques et aux besoins des élèves pour atteindre les objectifs visés »¹¹¹³, que les services doivent être « étroitement liés aux besoins des élèves »¹¹¹⁴ et que l'étendue des services offerts se justifie par « l'ampleur et la diversité des besoins de l'élève »¹¹¹⁵. Le programme de soutien, par exemple, « s'articule autour des besoins de l'ensemble de la communauté éducative et de l'élève d'abord »¹¹¹⁶, alors que le programme de vie scolaire se justifie quant à lui par « le besoin exprimé par les jeunes de trouver un sens à leur vie »¹¹¹⁷.

Cette perspective individualiste transforme radicalement le rôle de l'école. Comme institution, celle-ci devait offrir aux élèves une instruction, transmettre ce que les générations précédentes jugeaient dignes de léguer à la jeunesse. Dans l'école

¹¹¹² DO_04_01, p.27

¹¹¹³ DO_02_01, p.10

¹¹¹⁴ DO_02_01, p.13

¹¹¹⁵ DO_02_01, p.23

¹¹¹⁶ DO_02_01, p.32

¹¹¹⁷ DO_02_01, p.35

contemporaine, ce n'est pas l'institution qui offre un service à l'individu, mais l'individu qui fait part de ses besoins à l'institution, qui est sommée d'y répondre. Le contenu des cours et des services complémentaires n'est donc pas déterminé *a priori*. Il est construit à partir des demandes formulées par chaque élève. En ce sens, on peut dire que le constructivisme n'est pas qu'une théorie de la connaissance qui se traduit par certaines méthodes d'enseignement, c'est aussi une philosophie générale de l'éducation : rien n'est déterminé d'avance, tout est construit par l'individu, à partir de l'individu, conformément aux besoins de l'individu, tels qu'exprimés par cet individu.

4.2.3.2 Un titulaire de droits

L'individu contemporain ne se contente pas de poursuivre sa quête identitaire et son bien-être individuel : il revendique la reconnaissance de cette individualité au nom de ses droits et libertés, protégés par des chartes. Celles-ci sont donc de plus en plus invoquées par les individus pour demander aux institutions de leur accorder les services et les accommodements nécessaires à l'expression de leur individualité et à l'exercice de leurs droits et libertés. Nous avons d'ailleurs déjà noté que cette tendance lourde, qui consiste à traduire en termes de droits et libertés individuels des enjeux qui apparaissaient autrefois comme des questions sociales et politiques, donnait lieu à une importante judiciarisation du politique.

Cette tendance est rappelée dans le rapport Proulx. On y souligne que « la Charte des droits et libertés de la personne de 1975 a fourni à la société québécoise les fondements de cet espace civique commun à bâtir ensemble »¹¹¹⁸. On reconnaît également « l'importance dorénavant déterminante que prennent les chartes des droits

¹¹¹⁸ DO_99_04, p.133

et libertés, tant canadienne que québécoise, dans la vie publique »¹¹¹⁹. De plus, on affirme que « toute école doit assurer la liberté de conscience de chaque individu, fût-il seul devant la majorité »¹¹²⁰. C'est ce qui explique notamment l'obligation qui incombe, selon eux, au système scolaire, de prendre acte de cette nouvelle importance accordée aux droits et libertés, et en particulier à la liberté religieuse. Différentes mesures sont d'ailleurs prises en ce sens.

Le remplacement du régime d'option entre l'enseignement moral et l'enseignement religieux par un programme obligatoire commun d'éthique et culture religieuse poursuit notamment cet objectif. On rappelle que le maintien de l'offre de l'enseignement religieux catholique et protestant risque d'avoir pour effet de « perpétuer un régime de caractère exceptionnel et dérogatoire au regard des droits fondamentaux, reconnus par les chartes »¹¹²¹, une situation qui apparaît de plus en plus insoutenable. De plus, on souligne que « le respect du droit fondamental à la liberté de conscience et de religion constitue l'assise de toute formation dans les domaines de l'éthique et de la religion »¹¹²² et que les élèves devraient être formés dans cette perspective.

C'est cette même volonté de respecter les chartes qui justifie la création du service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire : « Ce service est un droit que la Loi sur l'instruction publique accorde aux élèves de l'éducation préscolaire, du primaire et du secondaire »¹¹²³. En effet, c'est l'élève comme individu porteur de droits qui est visé par ce programme :

¹¹¹⁹ DO_99_04, p.10

¹¹²⁰ DO_99_04, p.261

¹¹²¹ DO_05_03, p.4

¹¹²² DO_05_03, p.6

¹¹²³ DO_05_06, p.11

À l'origine de l'engagement communautaire se trouve une conviction présente dans tous les grands courants humanistes et les grandes religions et qui inspire les différentes chartes modernes des droits, à savoir que les autres, tous les autres, ont de la valeur et sont dignes.¹¹²⁴

Les accommodements religieux visent également à faire respecter les droits et libertés des élèves et de leurs parents. Dans le Rapport Fleury, on rappelle que « les bases juridiques de l'accommodement raisonnable sont fournies par les chartes canadienne et québécoise qui garantissent l'exercice des droits fondamentaux et par la jurisprudence en cette matière »¹¹²⁵. Plus précisément, « l'accommodement raisonnable est une obligation juridique découlant du droit à l'égalité »¹¹²⁶. En somme, « l'accommodement raisonnable se fait sur la base de droits individuels »¹¹²⁷. Ce ne sont donc pas les communautés qui doivent revendiquer un accommodement, mais bien chaque élève, comme individu, qui est appelé à demander un accommodement personnalisé, conforme à ses propres croyances et à ses propres pratiques. Bien que les accommodements individuels puissent créer des précédents et devenir, par la force des choses, des droits collectifs accordés à des groupes religieux, ils demeurent néanmoins accordés à des individus, au nom de leurs droits individuels, à partir de l'étude du cas précis de cet individu. L'examen des demandes d'accommodement par les établissements scolaires doit donc respecter l'approche individualiste adoptée par les tribunaux qui ont été saisis de demandes semblables.

¹¹²⁴ DO_05_06, p.35

¹¹²⁵ DO_07_02, p.32

¹¹²⁶ DO_07_02, p.33

¹¹²⁷ DO_07_02, p.36

En plus de ces questions qui concernent précisément la liberté religieuse, d'autres décisions ministérielles sont introduites dans le but de respecter les chartes de droits et libertés. Par exemple, la révision des programmes d'études s'effectue notamment afin de « respecter les valeurs fondamentales de cette société, dont l'ouverture à la diversité, qui animent notre système démocratique et sous-tendent en particulier nos chartes et nos institutions »¹¹²⁸. Dans le cours d'HÉC, en particulier, on annonce l'intention de « détailler à l'intention des élèves les articles de la Charte des droits et libertés de la personne et [de] faire le lien avec les avancées d'une société lorsqu'elle se préoccupe de l'égalité entre les sexes »¹¹²⁹.

Les mesures destinées aux EHDAA suivent la même logique. La préférence accordée à la classe régulière, plutôt qu'à la classe spéciale, pour les élèves handicapés, s'explique par le fait que « les droits sont protégés par des chartes »¹¹³⁰ et qu'une exclusion de la classe régulière pourrait « constituer de la discrimination par rapport au handicap des personnes visées par cette décision »¹¹³¹. De plus, le choix de recourir à des plans d'intervention individuels pour chaque EHDAA, plutôt qu'à des programmes communs destinés à l'ensemble de ces élèves, « a été largement influencé par la Charte des droits et libertés de la personne ainsi que par la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées »¹¹³².

On le voit, les chartes des droits occupent une place importante dans les documents d'orientation. Elles servent à justifier certaines décisions, telles que l'introduction du cours ÉCR et l'intégration en classe régulière des élèves handicapés,

¹¹²⁸ DO_98_05, p.7

¹¹²⁹ DO_03_01, p.53

¹¹³⁰ DO_99_02, p.24

¹¹³¹ DO_99_02, p.24

¹¹³² DO_04_01, p.11

mais elle fait aussi l'objet d'une promotion directe auprès des élèves, au moyen de cours, comme HÉC, mais aussi dans le cadre de campagnes de sensibilisation. Par exemple, dans la stratégie de lutte contre l'homophobie, on précise que les mesures qui doivent se retrouver dans les plans d'action de chaque école doivent inclure le fait de « se familiariser avec les articles pertinents de la Charte des droits et libertés de la personne du Québec »¹¹³³.

Cette importance accordée aux chartes des droits dans les décisions ministérielles, les programmes d'études et les autres services offerts par l'école a pour effet de redéfinir la communauté politique et la place que l'élève y occupe. Ce dernier apprend notamment que « le rôle de l'État est de favoriser chez tous les citoyens l'exercice de l'ensemble des droits et libertés dont ils sont titulaires »¹¹³⁴. On favorise également chez l'élève « l'adhésion à la démocratie comme projet, c'est-à-dire l'adhésion à une société basée sur un contrat social qui vise à rendre compatibles les libertés individuelles et l'organisation sociale »¹¹³⁵. On veut développer chez lui l'adhésion à des « valeurs communes », définies comme « l'ensemble des valeurs qui animent notre système démocratique et qui sous-tendent en particulier nos chartes des droits et nos institutions »¹¹³⁶. Il en découle une vision bien précise de l'éducation à la citoyenneté, comme apprentissage des modalités d'arbitrage des droits de chacun dans une société diversifiée : « L'éducation à la citoyenneté implique l'apprentissage des principes et des règles qui président à l'aménagement des rapports harmonieux entre les personnes et les groupes divers dans l'espace civique commun »¹¹³⁷. De plus, l'éducation à la citoyenneté « exige la maîtrise de compétences permettant de

¹¹³³ DO_10_02, p.6

¹¹³⁴ DO_99_04, p.218

¹¹³⁵ DO_97_03, p.34

¹¹³⁶ DO_98_04, p.2

¹¹³⁷ DO_99_04, p.252

défendre et de promouvoir les valeurs démocratiques et les droits de la personne à l'intérieur de l'établissement scolaire comme dans la société en général »¹¹³⁸.

Dans une société définie comme une somme d'ayants droit unis par les chartes, l'élève devient un ayant droit parmi d'autres, et l'État se présente comme celui qui peut assurer l'exercice de ces droits : « Du point de vue spécifique de l'État et donc du bien commun, les enfants ont droit à une éducation qui les prépare en particulier à devenir des citoyens compétents d'une démocratie libérale moderne »¹¹³⁹. Si l'État doit protéger ces droits, c'est parce qu'il craint que d'autres personnes, dans l'environnement de l'enfant, ne viennent faire obstacle à ces droits. Les parents, en particulier, font l'objet d'une certaine suspicion. On leur rappelle donc que « le droit parental ainsi que les intérêts parentaux qui le sous-tendent dépendent des intérêts et des conditions d'épanouissement des enfants »¹¹⁴⁰. Ainsi, les craintes des parents quant aux répercussions de certains programmes sur les valeurs et les croyances des enfants sont présentées comme des obstacles que l'école doit surmonter, au nom des droits de l'enfant. Par exemple, on rappelle que « faciliter le cheminement spirituel de l'élève signifie ici ne pas lui couper l'accès à ses propres richesses intérieures, sous prétexte qu'il faut le protéger d'une éventuelle source de confusion »¹¹⁴¹. Ainsi, l'enfant, être postmoderne, doit découvrir lui-même sa propre spiritualité, à partir de ses « richesses intérieures », plutôt que de recevoir un enseignement religieux ou moral de la part de ses parents. Les accommodements religieux accordés aux enfants ne visent donc pas à satisfaire les parents, mais à « respecter le droit d'expression de chaque élève »¹¹⁴². Dans les faits, on peut

¹¹³⁸ DO_97_03, p.126

¹¹³⁹ DO_99_04, p.87

¹¹⁴⁰ DO_99_04, p.84

¹¹⁴¹ DO_07_06, p.21

¹¹⁴² DO_06_03, p.35

toutefois se demander si ce sont réellement les élèves qui revendiquent leurs propres droits en toute connaissance de cause, ou si ces droits ne risquent pas d'être instrumentalisés par des parents, surtout lorsqu'il s'agit d'enfants en bas âge¹¹⁴³.

4.2.3.3 Un acteur de son cheminement

L'élève est donc un individu à part entière, porteur d'une identité, de besoins, d'intérêts et de droits. Le rôle de l'école consiste à se mettre au service de cet individu, afin de répondre à ses besoins et de respecter ses droits. Si l'on se limitait à ces deux dimensions, on pourrait croire que l'élève joue un rôle essentiellement passif, qui se limite à l'expression de ses besoins et à la revendication de ses droits, alors que l'école jouerait un rôle actif en cherchant à satisfaire les demandes exprimées par l'enfant-roi. Or, le nouveau discours pédagogique insiste également sur une troisième dimension de l'élève-individu : celui-ci doit être le principal acteur de sa propre vie, et plus précisément de son cheminement scolaire et professionnel. Ainsi, lorsque l'on demande à l'école de « place[r] l'élève au centre de la vie scolaire »¹¹⁴⁴ ou de faire de lui « l'acteur principal de sa réussite »¹¹⁴⁵, on confie à l'élève une importante responsabilité. Le tournant individualiste pris par l'école québécoise au cours des dernières années n'implique donc pas seulement la multiplication des services destinés à l'élève, mais également une prise en charge par l'élève lui-même de plusieurs aspects de sa vie qui étaient autrefois entre les mains de

¹¹⁴³ Le cas d'une petite fille de maternelle, qui doit porter un casque antibruit pour éviter d'entendre de la musique, au nom de sa liberté de religion, soulève tout particulièrement cette question. Plusieurs ont exprimé des doutes quant à l'authenticité de la croyance de cette fillette, étant donné son jeune âge.

Gervais, Lisa-Marie. « Une fillette musulmane à l'abri de la musique à la maternelle – Un accommodement tolérable, selon Line Beauchamp », *Le Devoir*, 20 décembre 2011, p.A4

¹¹⁴⁴ DO_02_01, p.35

¹¹⁴⁵ DO_99_03, p.9

ses parents et de ses enseignants. L'enfant-individu est présumé libre, autonome et capable de prendre ses propres décisions, ce qui implique « la mise en place d'un encadrement où l'élève est considéré non pas comme un bénéficiaire, mais comme un acteur »¹¹⁴⁶.

L'élève doit donc être le maître des décisions qui le concernent ou, du moins, il doit être fortement impliqué dans le processus décisionnel. En effet, on considère que « l'élève doit être plus que jamais reconnu comme l'acteur central de sa réussite et être partie prenante des actions éducatives qui le concernent »¹¹⁴⁷. Les élèves doivent notamment prendre part aux décisions concernant l'organisation de la vie en classe et « s'engager dans l'amélioration de leur qualité de vie en classe en partageant, avec leur enseignant ou leur enseignante, la responsabilité de certains aspects de la vie du groupe »¹¹⁴⁸.

Les aspects de la vie scolaire dans lesquels on souhaite voir l'élève s'impliquer et décider pour lui-même sont multiples. L'ensemble des services complémentaires sont appelés à offrir « des approches respectueuses de l'autonomie et des choix de l'élève »¹¹⁴⁹. En effet, « ce dernier est le principal artisan de sa réussite, et les intervenants des services éducatifs complémentaires doivent s'assurer qu'il prend une part active à ce qui lui est proposé »¹¹⁵⁰. Autrement dit, c'est l'école qui propose, mais c'est l'élève qui dispose.

¹¹⁴⁶ DO_98_02, p.1

¹¹⁴⁷ DO_09_02, p.8

¹¹⁴⁸ DO_98_02, n.p.

¹¹⁴⁹ DO_02_01, p.55

¹¹⁵⁰ DO_02_01, p.55

L'éducation à la sexualité est notamment pensée dans cette optique. Il ne s'agit pas de fournir aux élèves des informations que l'on juge adaptées et pertinentes à chaque étape de leur développement, mais de répondre à leurs questions au moment où celles-ci émergent : « L'acteur principal de cette démarche [d'éducation à la sexualité] est, bien sûr, l'élève lui-même, premier touché par les changements qu'il vit comme enfant ou comme adolescent et les interrogations que suscite chez lui ou chez elle l'univers de la sexualité »¹¹⁵¹. Il en va de même des programmes de promotion de la santé, dans lesquels « l'élève est incité à devenir le principal gardien de sa santé physique et mentale »¹¹⁵².

Les élèves visés par le plan d'intervention, qui sont pourtant des élèves en difficulté, sont également appelés à faire preuve d'une grande autonomie. Dans le cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention, publié en 2004, on déplore le fait que « les jeunes soient en général peu associés à la démarche du plan d'intervention »¹¹⁵³. On propose alors de changer de cap et de « permettre à l'élève d'en être l'acteur principal, [et de] l'associer étroitement à l'ensemble de la démarche »¹¹⁵⁴. À maintes reprises, on rappelle qu'« il importe [...] de donner à l'élève la possibilité de faire des choix au sujet des décisions qui le concernent »¹¹⁵⁵, que l'« on doit mettre en place les conditions qui permettent à l'élève de s'engager positivement dans la démarche d'aide qui le concerne »¹¹⁵⁶ et que le succès du plan dépend notamment de « l'assurance qu[e l'élève] a de pouvoir influencer la

¹¹⁵¹ DO_03_01, p.32

¹¹⁵² DO_02_01, p.42

¹¹⁵³ DO_04_01, p.15

¹¹⁵⁴ DO_04_01, p.15

¹¹⁵⁵ DO_04_01, p.29

¹¹⁵⁶ DO_04_01, p.32

démarche »¹¹⁵⁷. Les spécialistes, tant ceux qui ont posé le diagnostic à l'origine du plan d'intervention que ceux qui sont responsables de l'appliquer au quotidien, n'ont donc pas carte blanche : ils doivent consulter l'élève lorsque vient le temps d'élaborer ou de réajuster son plan d'intervention¹¹⁵⁸.

Acteur des décisions qui le concernent, l'élève doit également être le premier acteur de son cheminement scolaire, en particulier au deuxième cycle du secondaire, où il peut choisir certains de ses cours. Dans le rapport Inchauspé, on recommandait de « briser dès maintenant certaines rigidités du système afin de permettre des types de parcours scolaires diversifiés offrant des choix de formation en harmonie avec les besoins et les intérêts des élèves »¹¹⁵⁹. Le second cycle du secondaire était particulièrement visé. On souhaitait qu'il puisse « offrir aux élèves des parcours scolaires offrant des choix de formation en harmonie avec leurs besoins et avec leurs champs d'intérêt »¹¹⁶⁰. Cette recommandation a été entendue. En 2003, à l'approche de l'implantation de la réforme au secondaire, on annonce que « les cheminements offerts seront plus diversifiés : les jeunes pourront ainsi progresser selon leurs champs d'intérêt et leurs aptitudes »¹¹⁶¹. En 2009, plusieurs de ces changements ont été mis

¹¹⁵⁷ DO_04_01, p.15

¹¹⁵⁸ Nous nous permettons ici de raconter une anecdote tirée de notre propre expérience d'enseignante au collégial. Les élèves visés par le programme SAIDE (service d'aide à l'intégration des élèves) sont des étudiants ayant reçu un diagnostic leur donnant droit à des mesures telles que les services d'un preneur de notes ou du temps supplémentaire pour compléter un examen. Ces mesures sont déterminées en fonction du diagnostic et sont communiquées aux enseignants en début de session. Toutefois, à une occasion, le SAIDE a invité chacun des étudiants bénéficiaires de ces services à suggérer à ses enseignants, en plus des mesures auxquelles il avait droit, des mesures supplémentaires qu'il jugeait lui-même favorables à son apprentissage, comme le fait d'écrire plus gros au tableau, d'intégrer davantage d'images aux présentations PowerPoint ou de fournir à l'avance les notes de cours. Cette façon de faire a été abandonnée après une seule session, à la suite de protestations de plusieurs enseignants.

¹¹⁵⁹ DO_97_03, p.71

¹¹⁶⁰ DO_97_03, p.72

¹¹⁶¹ DO_03_02, p.25

en place, mais le Comité-conseil sur les programmes d'études déplore néanmoins que tous les choix ne soient pas offerts partout, et « s'inquiète de ne pas voir l'orientation de départ respectée quant à la diversification du *Programme de formation* et il croit que cela peut avoir des conséquences sur le cheminement de l'élève »¹¹⁶². Bref, l'intention de diversifier les parcours scolaires pour permettre aux élèves de choisir leurs cours est là, mais sa mise en pratique semble faire défaut.

L'élève doit également s'engager dans une démarche de cheminement professionnel, et ce, dès le plus jeune âge. L'approche dite « orientante » préconisée par l'école québécoise vise à intégrer la question de l'orientation scolaire et professionnelle à toutes les étapes du parcours scolaire, tout en invitant l'élève à y participer activement. Dans le rapport Inchauspé, on recommande « qu'il soit proposé à l'élève, dès la première secondaire, de se donner un plan individuel de formation (PIF) qu'il mettra à jour et complètera tout au long de sa formation »¹¹⁶³. Dans le *Programme de soutien à l'école montréalaise* de 1998, on définit ce PIF comme « une démarche sur le rêve de carrière que l'on propose aux élèves dès la première secondaire »¹¹⁶⁴ et dont l'objectif est de « permettre à l'élève de se découvrir, d'imaginer un métier ou une profession qui l'intéresse, d'avoir accès à l'information pertinente sur le sujet de se faire un plan d'action réaliste »¹¹⁶⁵. Un document publié en 2002 et portant spécifiquement sur l'école orientante précise les objectifs du plan :

Le plan individualisé de formation (PIF) est une démarche continue qui vise à susciter chez les jeunes une réflexion sur leur rêve professionnel. Cette démarche débute dès la première secondaire et l'élève est invité à

¹¹⁶² DO_09_06, p.19

¹¹⁶³ DO_97_03, p.58

¹¹⁶⁴ DO_98_01, p.10

¹¹⁶⁵ DO_98_01, p.10

participer à diverses activités qui l'aideront à mieux se connaître et à explorer les différents domaines scolaires et le monde du travail¹¹⁶⁶

On précise également que « l'acteur principal au centre de cette démarche est, bien sûr, l'élève lui-même, premier responsable de sa formation et de son orientation »¹¹⁶⁷. On présume qu'il a déjà, en lui, un « rêve de carrière »¹¹⁶⁸, qu'il suffirait de structurer pour le transformer en projet précis. Le point de départ du PIF n'est pas l'exploration des différentes avenues professionnelles possibles, parmi lesquelles l'élève aura à faire un choix en temps et lieux, mais plutôt le rêve de carrière qui serait enfoui en chaque élève, et qui est appelé à se préciser à chaque étape. Ce n'est pas l'information fournie par l'école qui conduit l'élève à faire un choix, c'est plutôt le « rêve » individuel qui sert de point de départ et guide la recherche d'information. En effet, on propose aux élèves « de réfléchir sur eux-mêmes, sur leurs rêves ainsi que sur les moyens pour les réaliser »¹¹⁶⁹. La carrière rêvée est d'abord « imaginée » par l'élève, et ce n'est qu'ensuite qu'il pourra s'informer, se documenter, sur ses conditions réelles d'exercice.

En plus d'être acteur des décisions qui le concernent, ainsi que de son propre cheminement scolaire et professionnel, l'élève est également présumé acteur principal de ses apprentissages. Conformément au constructivisme, l'école québécoise considère qu'il ne revient pas à l'enseignant de transmettre un savoir, mais à l'élève de construire lui-même ses connaissances par des activités d'apprentissage dont il est l'acteur principal. Cette approche est expliquée en détail dans le cadre de référence pour l'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire, publié en 2002. On

¹¹⁶⁶ DO_02_07, p.32

¹¹⁶⁷ DO_02_07, p.24

¹¹⁶⁸ DO_99_01, p.14

¹¹⁶⁹ DO_98_01, p.11

y affirme que « l'apprentissage est considéré comme une démarche d'appropriation personnelle qui prend appui sur les ressources cognitives et affectives de l'élève, et qui est influencée par son environnement culturel et par ses interactions sociales »¹¹⁷⁰. Le rôle de l'enseignant consiste alors à « augmenter l'autonomie de l'élève et à le placer au cœur de ses apprentissages. Il amène donc celui-ci à développer graduellement son habileté à réguler lui-même ses apprentissages »¹¹⁷¹. L'aboutissement de cet apprentissage a lieu lorsque la démarche de construction est terminée et qu'elle peut se transposer dans la vie de l'élève : « le savoir est "construit" lorsque le processus de traitement de l'information intègre le rôle des relations sociales, notamment les relations avec l'enseignante ou l'enseignant et les pairs »¹¹⁷². Nous verrons plus loin quelles sont les méthodes pédagogiques préconisées pour mettre en pratique cette conception de l'apprentissage.

4.3.2 Les objectifs individualistes de l'école québécoise

Nous avons vu que l'élève, placé au centre du projet éducatif, est considéré comme un individu à part entière, unique, doté de besoins, porteur de droits et maître de son destin. Pour répondre à cette vision de l'élève, l'école doit mettre en place une série de transformations institutionnelles et pédagogiques visant à décentrer l'enseignement de ses contenus disciplinaires, pour mieux le centrer sur l'élève. Ces changements touchent différents aspects de la vie scolaire. Ils affectent au premier chef les enseignants, qui sont sommés de modifier leurs pratiques, mais également les autres membres du personnel scolaire, et en particulier les responsables des services complémentaires, qui doivent réviser leurs façons de faire pour les centrer sur l'élève.

¹¹⁷⁰ DO_02_05, p.5

¹¹⁷¹ DO_02_05, p.9

¹¹⁷² DO_07_03, p.7

Tous sont invités à contribuer au développement de l'estime de soi des élèves, à favoriser leur construction identitaire et, plus largement, à favoriser leur épanouissement et leur développement intégral.

4.3.2.1 Développer l'estime de soi

Selon le politologue François Charbonneau, « s'il y avait une seule notion à retenir pour comprendre les profondes transformations du monde de l'éducation dans les cinquante dernières années, non seulement au Québec, mais partout en Occident, il faudrait impérativement retenir celle d'"estime de soi" »¹¹⁷³. Selon lui, les changements pédagogiques introduits dans les écoles depuis quelques années sont fondés sur la conviction selon laquelle l'élève doit d'abord s'estimer avant de pouvoir réussir. Autrement dit, alors que l'on considérait autrefois que la fierté devait découler des bons résultats obtenus grâce à ses efforts, le nouveau discours pédagogique aurait inversé les termes, en postulant que c'était l'estime de soi qui était la condition préalable à la réussite scolaire, et que l'école devait donc cultiver chez les élèves l'estime de soi avant de leur demander de faire des efforts.

Parmi les mesures relevées par Charbonneau pour améliorer l'estime de soi, plusieurs concernent l'évaluation des élèves. Il mentionne notamment le remplacement des notes chiffrées par des notes alphabétiques, l'introduction des compétences transversales dans les bulletins scolaires, l'élimination des moyennes de classe et le remplacement des notes cumulatives par des notes holistiques, qui permettent à un élève d'obtenir la note de passage si l'enseignant juge que qu'il a globalement acquis la compétence évaluée, malgré des échecs répétés au cours de

¹¹⁷³ Charbonneau, F. *Op.Cit.*, p.85

l'année¹¹⁷⁴. Les documents d'orientation portant sur l'évaluation des étudiants ne confirment qu'en partie la thèse de Charbonneau. En effet, la comparaison entre élèves est fortement découragée, mais les arguments invoqués concernent davantage les objectifs pédagogiques de l'approche par compétences que l'estime de soi des élèves. Dans le cadre de référence pour l'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire, on rappelle que « le bulletin descriptif serait à privilégier au primaire, car il permet d'exprimer les jugements sous une forme qualitative »¹¹⁷⁵. Plusieurs présentations sont possibles, même les notes chiffrées, mais elles ne doivent pas servir à comparer les élèves entre eux. Les moyennes de groupe sont jugées non conformes à l'approche par compétences, dans laquelle l'élève doit être évalué uniquement sur sa maîtrise de la compétence, et non sur sa capacité à se distinguer des autres élèves :

Que les résultats de l'élève soient exprimés en notes ou en cotes, que l'on compare ou non ses résultats à ceux du groupe, il est important de rappeler que c'est en comparant ses réalisations à ce qui est attendu dans le *Programme de formation* que l'on pourra juger de sa compétence. Ainsi, si le résultat d'un élève se retrouvait au-dessus ou au-dessous de la moyenne du groupe, cela ne permettrait pas de conclure qu'il a ou non développé la compétence visée¹¹⁷⁶.

Les objectifs de cette approche sont précisés dans la *Politique d'évaluation des apprentissages*, publiée l'année suivante. On y rappelle que « l'évaluation ne vise pas à connaître le rendement de chacun des élèves »¹¹⁷⁷. Elle doit plutôt « être utilisée

¹¹⁷⁴ *Ibid.*, p.94

¹¹⁷⁵ DO_02_05, p.37

¹¹⁷⁶ DO_02_05, p.37

¹¹⁷⁷ DO_03_06, p.31

dans une perspective d'amélioration continue des services éducatifs et non pour comparer les résultats des élèves entre eux »¹¹⁷⁸. Sans être complètement bannie, « la comparaison des résultats des élèves a peu de place dans une évaluation qui vise d'abord à les aider à apprendre en les informant sur leurs progrès, leurs réalisations et leurs difficultés, de manière qu'ils puissent ajuster leur démarche d'apprentissage »¹¹⁷⁹. Au primaire, en cours de cycle, on préfère donc « des résultats qualitatifs exprimés à l'aide de cotes (A, B, C, D, par exemples) »¹¹⁸⁰. Ce n'est qu'en fin de cycle que les écoles peuvent réintroduire les notes, afin de présenter un bilan des apprentissages effectués tout au long du cycle. À cette étape, « que l'on compare ou non les résultats de l'élève à la moyenne du groupe, c'est en comparant ses réalisations à ce qui est attendu dans le *Programme de formation* que l'on pourra juger ses compétences »¹¹⁸¹.

La notion d'estime de soi est donc étonnamment absente des documents d'orientation portant sur l'évaluation des élèves. Par contre, elle se retrouve à de nombreuses reprises dans des documents portant sur des services divers qui leur sont offerts. Par exemple, parmi les objectifs visés par le programme d'activités parascolaires *Ça bouge après l'école*, on mentionne que l'élève pourra « mett[re] en valeur ses talents ainsi que ses aptitudes, développant ainsi une meilleure estime de soi »¹¹⁸². Le projet culturel spécial, offert dans le cadre du *Programme de soutien aux écoles montréalaises*, doit « développ[er] le sentiment de compétence et la confiance en soi »¹¹⁸³. L'animation spirituelle et l'engagement communautaire doivent

¹¹⁷⁸ DO_03_06, p.31

¹¹⁷⁹ DO_03_06, p.35

¹¹⁸⁰ DO_03_06, p.47

¹¹⁸¹ DO_03_06, p.47

¹¹⁸² DO_02_08, p.5

¹¹⁸³ DO_99_01, p.26

également fournir aux élèves une « meilleure connaissance de soi et estime personnelle »¹¹⁸⁴. L'engagement communautaire, en particulier, « nourrit fréquemment chez l'individu l'estime de soi, le sentiment d'appartenance, la conviction que ses actions peuvent porter leurs fruits »¹¹⁸⁵.

La notion d'estime de soi occupe également une place privilégiée dans l'éducation à la sexualité. En effet, « la base de l'éducation à la sexualité est l'estime et l'affirmation de soi »¹¹⁸⁶. Le rôle des adultes qui offrent aux élèves cette éducation consiste donc à « les aider à mieux se comprendre, se développer et s'estimer »¹¹⁸⁷. Les interventions visent à éviter aux élèves de vivre des expériences sexuelles négatives, mais également, de « les aider à mieux se comprendre, se réaliser et s'affirmer comme garçon ou comme fille »¹¹⁸⁸.

L'orientation scolaire et professionnelle est également développée dans cette optique. On souligne qu'une des causes de l'échec scolaire réside dans « la méconnaissance et la dévalorisation de soi »¹¹⁸⁹, alors que les élèves montréalais ayant participé à des projets dans le cadre de l'école orientante « améliorent leur estime de soi et sont plus motivés »¹¹⁹⁰. On rappelle également que « le développement de l'estime de soi et des autres compétences sociales du jeune [jouent] un rôle important dans la réussite à chaque étape du parcours scolaire »¹¹⁹¹.

¹¹⁸⁴ DO_05_06, p.12

¹¹⁸⁵ DO_05_06, p.11

¹¹⁸⁶ DO_03_01, p.33

¹¹⁸⁷ DO_03_01, p.38

¹¹⁸⁸ DO_03_01, p.10

¹¹⁸⁹ DO_02_07, p.11

¹¹⁹⁰ DO_02_07, p.11

¹¹⁹¹ DO_02_07, p.21

On propose donc « d'orienter le travail de soutien en matière d'information et d'orientation vers le développement de l'estime de soi »¹¹⁹² et des habiletés qui seront utiles à l'élève tant à l'école que sur le marché du travail. L'une des mesures préconisées, l'implication des élèves dans de réels milieux de travail, « permet aux jeunes d'augmenter leur estime de soi, car ils sentent que les adultes les prennent au sérieux durant leur stage »¹¹⁹³.

Développer l'estime de soi des élèves est donc un objectif partagé par de nombreux programmes et services scolaires. Il est toutefois particulièrement mis de l'avant dans les programmes destinés aux élèves dont l'estime de soi est jugée plus fragile : les élèves atteints d'un TDAH, les EHDAA et les élèves issus de milieux défavorisés. Dans les documents portant spécifiquement sur ces catégories d'élèves, on insiste à de nombreuses reprises sur l'importance de valoriser ces élèves, de mettre l'accent sur leurs forces et de cultiver leur estime d'eux-mêmes. Ainsi, dans le plan d'action relatif aux élèves atteints d'un TDAH, on rappelle que « le jeune qui a un déficit de l'attention/hyperactivité ou qui en présente des symptômes est d'abord un jeune qui possède de nombreuses qualités et ressources que les adultes doivent considérer et mettre à profit »¹¹⁹⁴. Dans le Programme de soutien à l'école montréalaise, on rappelle que « les enfants et les adolescents issus de milieux défavorisés ont les mêmes capacités d'apprentissage que les autres »¹¹⁹⁵, et qu'il est important que « l'enfant se sente reconnu pour ce qu'il est »¹¹⁹⁶. Plutôt que de travailler uniquement sur les faiblesses de l'élève, on invite les intervenants à utiliser

¹¹⁹² DO_02_07, p.21

¹¹⁹³ DO_02_07, p.36

¹¹⁹⁴ DO_00_01, p.5

¹¹⁹⁵ DO_01_03, p.4

¹¹⁹⁶ DO_08_04, p.13

« des moyens diversifiés qui tiennent compte des ressources des élèves »¹¹⁹⁷, autrement dit, de ses forces. Cette recommandation se retrouve également dans le cadre de référence pour l'établissement des plans d'interventions destinés aux EHDA :
EHDA :

L'approche centrée sur la recherche de solutions donne un portrait plus dynamique de la situation de l'élève. Ce portrait comprend divers éléments positifs, notamment des forces, des qualités, des ressources et des acquis. Il importe alors que les forces et les ressources soient d'abord identifiées¹¹⁹⁸.

Cette insistance sur les forces des élèves en difficulté, plutôt que sur leurs faiblesses, rejoint l'analyse de Charbonneau, qui déplore que l'on accorde davantage d'importance à l'estime de soi de ces élèves qu'à la création d'un climat favorable à l'apprentissage pour l'ensemble des élèves. Charbonneau dénonce ainsi l'intégration excessive des EHDA en classe régulière, qui favorise peut-être l'estime de soi des élèves intégrés, mais qui pénalise l'ensemble de la classe, qui doit composer avec la présence d'un élève dérangeant ou incapable de suivre¹¹⁹⁹. Ces débats ne sont toutefois pas abordés dans les documents d'orientation, qui présentent les mesures destinées aux élèves en difficulté comme des solutions gagnantes pour tous. On se contente de répéter qu'il importe de se soucier de chaque élève, pris individuellement avec ses forces et ses faiblesses, comme si les parcours de chacun s'effectuaient en parallèle sans jamais nuire les uns aux autres, comme si les ressources accaparées par les uns n'étaient pas moins disponibles pour les autres. Les possibles conflits entre la

¹¹⁹⁷ DO_08_04, p.16

¹¹⁹⁸ DO_04_01, p.18

¹¹⁹⁹ Charbonneau, F. *Op.Cit.*, p.96-97

réussite des uns et des autres, dans un contexte de manque de ressources, ne sont tout simplement pas soulevés dans ces documents empreints d'idéalisme.

4.3.2.2 Favoriser la construction identitaire

L'individu postmoderne n'est pas l'individu abstrait du libéralisme. Contrairement à celui-ci, qui devait se débrouiller seul et avoir le moins d'attentes possible à l'égard de la société, celui-là recherche constamment l'approbation d'autrui, la reconnaissance de son identité. Toutefois, cette identité n'est pas figée une fois pour toutes. Elle est mouvante, multiple, complexe, constamment en train de se chercher et de se reconstruire au gré des expériences, des rencontres et des questionnements. La recherche identitaire est donc une quête essentielle et toujours inachevée de l'homme d'aujourd'hui, et l'école entend participer à ce cheminement chez chacun de ses élèves.

Plusieurs expressions sont utilisées pour décrire l'objectif visé : il peut s'agir de développer, de construire ou encore de structurer son identité. Ces termes véhiculent une idée commune, qui est parfaitement conforme au constructivisme : Tout comme les connaissances, qui se construisent, plutôt que de se transmettre, l'identité n'est pas transmise de génération en génération, elle est construite par chaque élève, et c'est pourquoi chacun possède sa propre identité. Ainsi, on affirme que « l'élève doit être en mesure d'apprendre dans un milieu ouvert à la collectivité pour pouvoir structurer son identité »¹²⁰⁰. Autrement dit, il faut que l'école offre à l'élève « des moyens lui permettant de découvrir, de développer et de mettre en valeur ses talents et ses aptitudes, de façon à contribuer à forger son identité »¹²⁰¹.

¹²⁰⁰ DO_07_03, p.14

¹²⁰¹ DO_02_07, p.4

L'un des objectifs visés par la réforme scolaire consiste d'ailleurs à « soutenir les efforts des intervenants scolaires pour accompagner les élèves de façon plus efficace dans le développement de leur identité et dans leur cheminement vocationnel »¹²⁰².

On insiste notamment sur l'importance de travailler de façon précoce au développement identitaire, et de poursuivre ce travail tout au long du parcours scolaire. Il est donc recommandé de « favoriser, dès l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire, le développement de l'identité de l'élève. Amorcée tôt, l'affirmation de la personnalité en suscitant une bonne connaissance de soi, de ses champs d'intérêt et de ses aptitudes, stimule la confiance en soi »¹²⁰³. L'objectif de construction identitaire est donc étroitement lié à celui, présenté plus tôt, du développement de l'estime de soi. La volonté d'assurer un suivi tout au long du parcours scolaire vise également à respecter le rythme de chaque élève, car tous ne construisent pas leur identité à la même vitesse : « l'accompagnement du jeune dans le développement de son identité doit, idéalement, débiter dès ses premières années de scolarisation et se poursuivre au secondaire, puisque chacun évolue à un rythme qui lui est propre »¹²⁰⁴.

Certains cours en particulier sont visés. Ainsi, « le programme d'éducation physique et à la santé amène l'élève à mieux comprendre les facteurs qui influencent le fonctionnement du monde où il évolue et à construire sa propre identité »¹²⁰⁵. L'éducation sexuelle partage cet objectif de construction identitaire, puisque « la sexualité est au cœur de l'identité de tout homme et de toute femme »¹²⁰⁶. De plus,

¹²⁰² DO_02_07, p.4

¹²⁰³ DO_02_01, p.39

¹²⁰⁴ DO_02_07, p.21

¹²⁰⁵ DO_03_10, p.36

¹²⁰⁶ DO_03_01, p.42

l'accent qu'elle met sur l'aspect relationnel de la vie humaine et les discussions entre élèves favorisent encore davantage la construction identitaire : « tous ces échanges d'idées lui permettent de mieux structurer son identité et de mieux s'affirmer comme garçon ou comme fille »¹²⁰⁷. L'orientation scolaire doit également permettre d'« accompagner l'élève dans le développement de son identité, en vue de faciliter son cheminement scolaire et son choix de carrière »¹²⁰⁸. Avec l'approche orientante, on propose « d'accompagner les jeunes dans la découverte de leur identité et de les aider à bâtir et à poursuivre un projet de vie »¹²⁰⁹.

Le service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire est également visé pour favoriser la construction identitaire, non seulement dans sa dimension spirituelle, mais également de façon plus large :

Le service se veut un outil pour accompagner les élèves dans leur recherche d'identité et leur quête de sens et d'unité, leur besoin de reconnaissance et d'appartenance, leur ouverture sur la différence et la pluralité, leur désir de se comprendre mutuellement, d'agir dans leur milieu et d'aider les autres.¹²¹⁰

L'objectif est ambitieux : on souhaite favoriser, chez les élèves, « la construction de leur propre vision de l'existence et de leur propre conscience sociale »¹²¹¹. Il doit permettre « le développement d'une vie spirituelle autonome et

¹²⁰⁷ DO_03_01, p.43

¹²⁰⁸ DO_02_07, p.19

¹²⁰⁹ DO_02_01, p.38

¹²¹⁰ DO_05_06, p.9

¹²¹¹ DO_05_06, p.13

responsable »¹²¹² chez chaque élève, puisque l'on postule que chaque enfant possède une vie intérieure qui lui est propre. Il faut ainsi aider les élèves « à mobiliser leurs diverses compétences afin de découvrir et d'accueillir leur être profond, de l'assumer et d'en faire un ferment de croissance et une assise d'épanouissement, pour elles-mêmes ou eux-mêmes et la collectivité »¹²¹³.

Le terme « identité » apparaît donc à de nombreuses reprises dans les documents d'orientation. Certaines variantes reviennent également : il s'agit de la connaissance de soi, du développement de la personnalité, ainsi que de la construction d'une vision du monde. L'éducation à la sexualité, notamment, vise à développer « une bonne connaissance de soi »¹²¹⁴. Le programme de soutien à l'école montréalaise offre « des programmes d'apprentissage axés sur la connaissance de soi »¹²¹⁵. Quant à l'orientation scolaire, elle postule qu'« il faut d'abord savoir qui on est, avant d'examiner les différentes possibilités qui peuvent s'offrir à nous et, en bout de ligne, de fixer un choix de formation et de carrière »¹²¹⁶. Selon les auteurs du rapport Proulx, l'école peut poursuivre divers objectifs éducatifs, qui convergent pour viser « le développement des multiples facettes de la personnalité de chaque enfant »¹²¹⁷. Quant à la « construction d'une vision du monde », cette expression est rarement employée seule. Elle est généralement associée aux autres objectifs visés par le *Programme de formation de l'école québécoise* : « structuration de l'identité, construction d'une vision du monde et développement du pouvoir d'action »¹²¹⁸.

¹²¹² DO_05_06, p.41

¹²¹³ DO_05_06, p.15

¹²¹⁴ DO_03_01, p.9

¹²¹⁵ DO_08_04, p.24

¹²¹⁶ DO_02_07, p.20

¹²¹⁷ DO_99_04, p.88

¹²¹⁸ DO_07_06, p.9

L'apprentissage d'une langue seconde, notamment, doit faire en sorte que « l'élève [soit] en mesure de porter un regard nouveau sur ses valeurs, ses croyances et ses connaissances et, ce faisant, [d'élargir] sa vision du monde, [de structurer] son identité et [de développer] son pouvoir d'action »¹²¹⁹.

Cette dimension identitaire permet de prendre la mesure du fossé qui sépare le nouveau discours pédagogique de l'ancien, et plus particulièrement, du discours nationaliste. La distinction établie par Beauchemin entre culture et identité rend compte de cette mutation¹²²⁰. La culture est partagée par une collectivité, alors que l'identité est un attribut individuel. La première se transmet, alors que la seconde se construit. La première, bien que changeante, s'inscrit dans la durée, alors que la seconde est invitée à se modifier constamment. La première s'appuie sur des objets de culture comme la langue, les mœurs et les arts, alors que la seconde s'appuie sur des objets intimes comme la spiritualité et la sexualité. En insistant autant sur la construction identitaire de l'élève, plutôt que sur le partage d'une culture commune, l'école éloigne l'élève de la communauté politique pour le replier sur lui-même, sur ses questionnements, sur ses doutes, sur ses pensées. Elle l'invite à une introspection continuelle, sans nécessairement lui fournir les repères qui lui permettront d'obtenir des réponses satisfaisantes à ses questions et d'apaiser ses angoisses.

4.3.2.3 Favoriser l'épanouissement et le développement intégral de l'élève

L'école québécoise contemporaine doit être au service de l'élève. Elle doit favoriser son estime de soi, l'intéresser et favoriser sa construction identitaire. Toutes ces dimensions de la vie de l'élève sont donc maintenant prises en charge par l'école,

¹²¹⁹ DO_03_10, p.28

¹²²⁰ Beauchemin, J. « Le nationalisme québécois entre culture et identité », *Op.Cit.*

qui ne se limite plus à sa mission d'instruction. L'objectif visé par l'école est beaucoup plus large, beaucoup plus exigeant : celle-ci doit favoriser l'épanouissement personnel ou encore le développement global de chaque enfant. Cette lourde mission est affirmée à de nombreuses reprises dans les documents d'orientation. Elle apparaît notamment dans le rapport Inchauspé, qui résume en ces termes la mission de l'école de demain : « Toutes les activités qui se tiennent dans une école tendent vers le développement personnel de l'élève. Il n'y a pas de zone protégée du développement personnel de l'élève »¹²²¹.

Cette prise en charge globale de l'élève se présente comme une nouveauté, qui témoigne d'une transformation de la mission de l'école. Tout comme le constructivisme, qui propose de passer du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage, la nouvelle mission de l'école propose de passer d'un objectif de réussite scolaire à un objectif de réussite éducative. Tel que le mentionne le document portant sur les services éducatifs complémentaires, « la notion de réussite éducative est plus englobante que celle de réussite scolaire »¹²²². C'est ce qui explique que les services complémentaires sont aussi importants que les services d'enseignement dans l'accomplissement de cette mission. Cette idée de réussite éducative est réaffirmée dans la *Politique d'évaluation des apprentissages* : « La vision de la réussite retenue par le Ministère est intimement liée à la mission de l'école québécoise qui est d'instruire, de socialiser et de qualifier. Il s'agit de réussite éducative qui mise sur le développement intégral de la personne »¹²²³. Dans les termes de la *Politique de l'adaptation scolaire*, cela signifie qu'il faut « mettre [l'élève] sur la voie de la réussite, à l'école comme dans la vie »¹²²⁴. Pour les concepteurs du service

¹²²¹ DO_97_03, p.54

¹²²² DO_02_01, p.21

¹²²³ DO_03_06, p.13

¹²²⁴ DO_99_02, n.p.

d'animation spirituelle et d'engagement communautaire, cela implique que « l'école se préoccupe de la réussite réelle et complète des élèves »¹²²⁵.

Les formulations utilisées peuvent varier, mais l'idée demeure la même. Qu'il s'agisse de développement global, de développement intégral ou d'épanouissement personnel, l'objectif consiste à aller au-delà de la réussite scolaire pour viser un développement de l'enfant sur tous les plans de sa vie. On souhaite ainsi « [le] développement du jeune vers son plein épanouissement personnel et social »¹²²⁶, on espère que l'accommodement raisonnable permettra de « soutenir la construction de l'identité de l'élève et partant, son développement intégral »¹²²⁷, on veut « favoriser l'épanouissement de l'élève dans sa totalité, comme personne à part entière »¹²²⁸, on tend vers « [l']accomplissement global de l'élève, dans toutes les dimensions de son être et les diverses facettes de son existence »¹²²⁹. L'évaluation des apprentissages doit participer « au développement du plein potentiel de l'élève »¹²³⁰. L'animation spirituelle et l'engagement communautaire doit « contribuer au développement global de l'élève »¹²³¹. L'éducation physique « apporte une contribution unique au développement intégral des élèves »¹²³². Dans des termes propres à l'approche par compétences, on propose « l'épanouissement des compétences personnelles de tous

¹²²⁵ DO_05_06, p.9

¹²²⁶ DO_07_01, p.5

¹²²⁷ DO_07_02, p.36

¹²²⁸ DO_07_06, p.8

¹²²⁹ DO_07_06, p.9

¹²³⁰ DO_03_06, n.p.

¹²³¹ DO_05_06, p.9

¹²³² DO_97_01, p.31

les individus »¹²³³. Bref, « l'éducation a comme finalité générale le plein épanouissement de la personnalité de l'enfant ou son développement intégral »¹²³⁴.

Afin d'insister sur les multiples dimensions de cet épanouissement global, certains documents en énumèrent les composantes. Par exemple, dans l'entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation, on propose de « favoriser le développement physique, émotionnel, social et cognitif de l'enfant ou du jeune »¹²³⁵. Dans l'avis de la Commission des programmes d'études sur les domaines généraux de formation, on affirme que ceux-ci doivent permettre « le développement des dimensions cognitive, sociale et personnelle de l'élève »¹²³⁶. Finalement, dans le Rapport de l'équipe de travail sur le développement de l'école communautaire, on insiste sur le fait que « l'école répond d'abord et avant tout aux besoins intellectuels, sociaux, psychologiques, physiques, spirituels et d'engagement communautaire des jeunes »¹²³⁷.

Les actions menées pour favoriser ce développement intégral de l'élève ne se limitent pas aux interventions effectuées auprès des élèves eux-mêmes. Les activités offertes aux familles, notamment dans le cadre du programme d'éveil à la lecture, doivent permettre de « créer un milieu familial favorable au développement global de l'enfant »¹²³⁸. Les partenariats avec la communauté environnante doivent aussi viser « la création d'une véritable communauté éducative au service du développement

¹²³³ DO_09_01, p.10

¹²³⁴ DO_99_04, p.88

¹²³⁵ DO_03_08, p.29

¹²³⁶ DO_04_05, p.26

¹²³⁷ DO_05_05, p.8

¹²³⁸ DO_03_04, p.3

global de tous les enfants »¹²³⁹. Tous les intervenants liés de près ou de loin au milieu scolaire doivent donc partager cet objectif. En particulier, « le personnel enseignant doit, en effet, être prêt à soutenir l'élève qui apprend dans l'optique de son épanouissement intégral, en collaboration avec les autres agents et agentes d'éducation »¹²⁴⁰.

Nous avons vu que les expressions utilisées pour désigner l'objectif visé pouvaient varier, allant du développement intégral à l'épanouissement personnel, en passant par la réussite éducative. Les différents extraits retranscrits dans les paragraphes précédents permettent également de constater que les termes utilisés pour désigner celui qui est visé par cet objectif sont nombreux. On fait référence tantôt à l'élève, tantôt à l'enfant, tantôt au « jeune », mais jamais à « l'apprenant », un terme fréquemment utilisé par les détracteurs de la réforme scolaire afin de s'en moquer. Il y a toutefois un terme qui revient occasionnellement, et qui mérite que l'on s'y attarde, c'est celui de « personne ». Dans son avis sur la laïcité scolaire, publié en 2006, le Comité sur les affaires religieuses fait l'éloge de l'individualisme en ces termes : « Trop souvent stigmatisé en égoïsme, l'individualisme n'en est pas moins un ressort formidable qui permet de rentrer en soi et de s'accomplir en tant que personne dans cette liberté à laquelle chacun aspire »¹²⁴¹. Dans son avis sur le cheminement spirituel des élèves, publié l'année suivante, le même comité va encore plus loin :

En favorisant l'épanouissement des élèves, l'école, au meilleur de ses moyens et dans le respect des particularités des élèves, travaille à ce que chacun, chacune découvre et développe pleinement ses ressources et ses

¹²³⁹ DO_08_04, p.35

¹²⁴⁰ DO_97_01, p.36

¹²⁴¹ DO_06_03, p.23

talents, acquière les compétences intellectuelles, affectives et sociales nécessaires à la vie en société, et devienne une personne humaine accomplie¹²⁴².

Si les références à la « personne » sont moins nombreuses que les références à « l'élève », nous croyons néanmoins que son utilisation, notamment par le Comité sur les affaires religieuses, permet de faire ressortir l'une des inspirations philosophiques du nouveau discours pédagogique. En effet, à la suite d'Éric Bédard, nous constatons qu'il demeure, dans le discours pédagogique actuel, des traces du personnalisme chrétien. La finalité de l'école, telle qu'elle est présentée dans les documents d'orientation, converge avec celle défendue par le jésuite Pierre Angers au milieu du vingtième siècle. Selon lui, « la réussite de l'activité éducative assure "la croissance et l'épanouissement de la personnalité de celui qui s'éduque", une fin qui "importe plus que l'acquisition d'un contenu" »¹²⁴³. L'analyse des écrits d'Angers permet à Bédard de conclure que « l'école à laquelle il rêve est centrée sur l'épanouissement de l'enfant, tenu pour un être pur, désintéressé, intègre »¹²⁴⁴. Pour Angers, « l'éducation [est] vue comme une croissance intérieure, comme épanouissement »¹²⁴⁵. À la lecture des documents d'orientation, nous constatons que cette lecture est largement partagée par plusieurs au ministère de l'Éducation.

¹²⁴² DO_07_06, p.6

¹²⁴³ Bédard, Éric. « Un jésuite au Ministère de l'éducation », dans *Recours aux sources : Essais sur notre rapport au passé*, Montréal : Boréal, 2011, p.192

¹²⁴⁴ *Ibid.*, p.200

¹²⁴⁵ *Ibid.*, p.197

4.3.3 Des méthodes d'enseignement au service de l'individu

Le tournant individualiste de l'école québécoise implique un renouvellement important des méthodes pédagogiques utilisées en classe. Conformément au constructivisme, les documents d'orientation plaident pour une pédagogie plus active, qui permet à l'élève de construire lui-même ses connaissances. L'individualisation de la pédagogie ne se limite toutefois pas à ce seul changement. On demande également aux enseignants de permettre l'autoévaluation des élèves, de pratiquer une pédagogie différenciée, de jouer un rôle d'accompagnateur ou de guide, de rendre les apprentissages plus concrets et d'offrir davantage de choix à leurs élèves quant aux objets étudiés en classe. Toutes ces consignes nous confirment que la réforme de l'éducation est bel et bien un « renouveau pédagogique » tourné vers l'élève-individu, qui se construit lui-même en construisant ses apprentissages.

4.3.3.1 La pédagogie active

Dans plusieurs documents, on insiste sur l'importance pour l'élève d'être constamment actif en classe. Le *Programme de formation de l'école québécoise* est fondé sur « une vision différente de l'enseignement et de l'apprentissage, selon laquelle l'élève construit ses connaissances à l'intérieur d'un contexte de développement de compétence »¹²⁴⁶. En outre, le nouveau programme « appelle une participation active de l'élève, mais laisse à l'enseignant le choix de son ou de ses approches pédagogiques selon les situations, la nature des apprentissages ou les caractéristiques des élèves »¹²⁴⁷. Si le cours magistral n'est pas complètement banni¹²⁴⁸, on préfère néanmoins que l'enseignant développe des stratégies

¹²⁴⁶ DO_09_06, p.18

¹²⁴⁷ DO_05_01, p.8

¹²⁴⁸ DO_05_01, p.8

d'enseignement plus diversifiées et centrées sur l'élève, des « modes d'apprentissage [...] plus dynamiques, et souvent axés sur des projets qui lui permettront d'entrer en action »¹²⁴⁹. L'implantation des nouveaux programmes implique donc un virage pédagogique :

Délaissant un modèle plutôt centré sur la transmission des connaissances, considérant implicitement l'élève comme un « récepteur », les nouvelles approches pédagogiques voient davantage ce dernier tel un sujet singulier et autonome, comme un « acteur » engagé et responsable de son processus d'apprentissage¹²⁵⁰.

Toutes les disciplines scolaires sont affectées par ce changement de paradigme. Les enseignants en arts, notamment, sont invités à se demander « quelles sont les actions qui permettent à l'élève d'être de plus en plus autonome dans l'appropriation et l'utilisation des contenus propres à la discipline? »¹²⁵¹. L'enseignement du français doit également respecter cette nouvelle approche. Plutôt que d'être confiée principalement aux enseignants de français, responsables de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, on espère que les élèves « acquièrent graduellement le souci de la qualité de la langue pour arriver à la prendre eux-mêmes en charge »¹²⁵².

Pour convaincre les enseignants d'adopter ces nouvelles méthodes pédagogiques, on a publié, dans un document de 2006 intitulé *Poursuivre le*

¹²⁴⁹ DO_03_02, p.5

¹²⁵⁰ DO_06_03, p.23

¹²⁵¹ DO_06_06, p.23

¹²⁵² DO_03_06, p.23

renouveau pédagogique, des témoignages d'enseignants satisfaits des résultats obtenus grâce à ces nouvelles méthodes. En voici deux exemples :

« J'ai un élève que tout le monde me décrivait comme un cas problème. Pourtant, dans ma classe, il fonctionne bien. J'ai découvert qu'il s'ennuyait. Depuis qu'il a pris ses apprentissages en main, tout a changé. Il reste le même, je ne l'ai pas transformé. Cet enfant, plein de ressources, a découvert que l'école peut être intéressante. » - Sylvain Lussier, enseignant au 3^e cycle du primaire, école primaire Larocque, à Saint-Hyacinthe¹²⁵³.

« Au début, c'est un gros travail, mais ça peut m'alléger la tâche. Les élèves sont intéressés et font le travail d'eux-mêmes, parce que j'ai réussi à les accrocher. » - Marie-Ève Fournier, enseignante de français, 1^{re} année du secondaire, école secondaire Henri-Bourassa, Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île¹²⁵⁴.

Les nouvelles pédagogies, qui placent l'élève au centre de ses apprentissages et le maintiennent constamment actif, sont présentées comme des solutions aux problèmes vécus en classe. Le deuxième témoignage, en particulier, cherche à réfuter l'argument selon lequel la préparation d'« activités » permettant d'impliquer l'élève dans chacun de ses apprentissages, représenterait un alourdissement de la charge de travail de l'enseignant, un argument invoqué notamment par les syndicats d'enseignants opposés à la réforme scolaire. Il s'agit donc de persuader les enseignants du bien-fondé de ces nouvelles méthodes, en les convaincant qu'ils en tireront éventuellement un bénéfice.

¹²⁵³ DO_06_01, p.9

¹²⁵⁴ DO_06_01, p.9

4.3.3.2 L'autoévaluation

De l'autoapprentissage, on passe ensuite à l'autoévaluation. On propose en effet « une participation plus active de l'élève à la démarche d'évaluation en cours d'apprentissage »¹²⁵⁵. On fait valoir qu'« accompagner l'élève dans son apprentissage signifie également l'amener à s'engager dans un processus de réflexion et d'autoévaluation »¹²⁵⁶. On rappelle que, « comme il est primordial d'amener l'élève à se responsabiliser par rapport à ses apprentissages, l'utilisation d'outils de coévaluation et d'autoévaluation est très appropriée »¹²⁵⁷. L'un des outils d'évaluation préconisés pour respecter cette approche est le portfolio, qui « permet de faire réfléchir l'élève sur ses stratégies, ses forces et ses besoins »¹²⁵⁸. L'élève est donc présumé capable de juger de la qualité de son propre travail scolaire, et suffisamment honnête et mature pour participer à sa propre évaluation.

4.3.3.3 La pédagogie différenciée

Afin de tenir compte des différences individuelles entre les élèves, les documents d'orientation proposent de pratiquer une pédagogie différenciée. Plutôt que d'offrir à tous les élèves un enseignement identique, uniforme, on propose de moduler l'enseignement pour tenir compte des différences. Selon les membres du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, celui-ci doit être conçu de façon à permettre aux enseignants de pratiquer la différenciation pédagogique, « la variété des progressions et des démarches étant le moyen concret de tenir compte de la

¹²⁵⁵ DO_04_01, p.11

¹²⁵⁶ DO_07_03, p.10

¹²⁵⁷ DO_02_05, p.17

¹²⁵⁸ DO_02_05, p.30

diversité des élèves »¹²⁵⁹. Ils proposent une « approche ouverte et souple permettant de respecter les différences »¹²⁶⁰. Cette idée, préconisée par les membres du Groupe de travail, revient dans de nombreux documents. Plusieurs soutiennent l'idée selon laquelle « la pédagogie différenciée permet de prendre en considération la diversité et l'hétérogénéité des élèves d'un même groupe »¹²⁶¹.

Cette prise en compte des différences doit toutefois se faire à l'échelle individuelle : il ne s'agit pas de diviser la classe en groupes forts et faibles et d'adapter l'enseignement à chacun de ces groupes, mais plutôt d'adapter les interventions pédagogiques aux besoins particuliers de chaque enfant. On affirme, par exemple, que, pour lutter contre l'échec scolaire, il faut « accorder une attention particulière à chaque élève »¹²⁶². On invite le personnel enseignant à « adapter son enseignement et [à] favoriser l'apprentissage en tenant compte des particularités de chacun »¹²⁶³. L'enseignement doit donc être propre à chaque élève. C'est d'ailleurs une autre raison qui justifie la critique du cours magistral : l'exposé de l'enseignant est le même pour tous, alors qu'il devrait être adapté à chacun. Dans les pédagogies actives, au contraire, l'enseignant circule dans la classe et fait des interventions pédagogiques personnalisées. Cela permet aux enseignants de « prendre les différences individuelles en considération »¹²⁶⁴. L'ensemble du personnel est ainsi invité à « respecter cette démarche pédagogique centrée sur l'élève »¹²⁶⁵.

¹²⁵⁹ DO_97_03, p.82

¹²⁶⁰ DO_99_03, p.3

¹²⁶¹ DO_04_01, p.11

¹²⁶² DO_97_04, p.14

¹²⁶³ DO_00_01, p.7-8

¹²⁶⁴ DO_02_01, p.10

¹²⁶⁵ DO_02_01, p.10

L'évaluation est notamment visée par cette approche : « Dans le contexte de la réforme scolaire, les moyens d'évaluation seront adaptés au cheminement de l'enfant dans la construction de ses savoirs et dans le développement de ses compétences, ainsi qu'aux méthodes pédagogiques utilisées »¹²⁶⁶. Les moyens d'évaluation ne sont donc pas déterminés d'avance : c'est la progression individuelle de chacun qui déterminera la meilleure manière de l'évaluer. L'un des objectifs visés par cette modulation des méthodes d'évaluation est de faciliter la vie à l'élève, pour lui éviter l'échec :

Les pratiques liées à l'enseignement et à l'évaluation sont ainsi différenciées pour permettre à chacun d'apprendre et de faire la démonstration de ses compétences dans les conditions qui lui sont les plus favorables. Par exemple, en évaluation, quoique les exigences soient uniformes pour tous les élèves, les modalités d'évaluation sont adaptées pour tenir compte de la situation particulière de certains élèves¹²⁶⁷.

Comme le suggère l'extrait ci-dessus, l'évaluation doit se faire dans un cadre le moins anxiogène possible pour l'élève. C'est d'ailleurs l'un des paradoxes du nouveau discours pédagogique, qui prétend à la fois ancrer l'enseignement dans la réalité, tout en préservant l'élève des réalités angoissantes de la vie extrascolaire. En effet, les situations d'apprentissage doivent autant que possible se rapprocher de situations réelles, transférables dans la « vraie vie », mais l'évaluation doit, quant à elle, éviter de placer l'élève dans des situations stressantes, qu'il aura pourtant à affronter tôt ou tard dans la « vraie vie ». On tente en particulier de ménager les enfants qui font l'école à la maison : on rappelle que l'évaluation doit se faire dans un

¹²⁶⁶ DO_09_04, p.10

¹²⁶⁷ DO_05_01, p.6

cadre qui tienne compte des caractéristiques particulières de cet enfant, « en tentant toujours de rendre l'exercice le moins intimidant possible pour [lui] »¹²⁶⁸.

L'évaluation doit donc être différenciée. Dans une perspective antidiscriminatoire, on considère qu'« appliquer un traitement égalitaire n'assure pas complètement la justice de l'évaluation. Il faut assurer aux élèves un traitement équitable. L'équité implique que l'on tienne compte, dans les pratiques d'évaluation, des caractéristiques individuelles ou communes à certains groupes, afin d'éviter que, par l'évaluation, l'école ne contribue à accroître les différences existantes »¹²⁶⁹. Parmi les élèves visés par cette différenciation de l'évaluation, mentionnons notamment que « des adaptations peuvent être faites pour les élèves immigrants qui ne maîtrisent pas la langue, pour des élèves malades et pour des élèves qui éprouvent des difficultés personnelles ou familiales »¹²⁷⁰. Dans le cas particulier des élèves immigrants, on laisse entendre qu'il ne faut pas les évaluer aussi sévèrement que les autres sur leur maîtrise de la langue, et qu'il faut se limiter à « des attentes acceptables au regard de la qualité de la langue »¹²⁷¹. De même, « pour les élèves qui suivent leur formation, en tout ou en partie, à l'extérieur de l'école, et pour certains élèves ayant des besoins particuliers, il peut être nécessaire d'adapter certaines conditions d'évaluation pour leur permettre de faire la démonstration de leurs compétences »¹²⁷².

Différencier la pédagogie, c'est aussi permettre à chaque élève de progresser à son rythme. Cet élément est présenté comme un aspect incontournable de la différenciation de la pratique enseignante :

¹²⁶⁸ DO_09_04, p.10

¹²⁶⁹ DO_03_06, p.9

¹²⁷⁰ DO_03_06, p.10

¹²⁷¹ DO_03_06, p.23

¹²⁷² DO_03_06, p.25

La prise en compte des différents rythmes et styles d'apprentissage des élèves consiste également à faire progresser efficacement les uns sans trop bousculer ni retarder les autres. La différenciation peut se faire à l'égard des contenus, des processus, des structures et des productions¹²⁷³.

Là encore, le cours magistral apparaît inadapté aux nouvelles pédagogies, puisque tous les élèves reçoivent la même matière en même temps, alors que certains ne sont pas prêts à la recevoir et ont besoin de davantage de temps pour assimiler la matière vue précédemment. La différenciation pédagogique exige donc, de la part des enseignants, une adaptation du contenu enseigné qui tienne compte du rythme de chaque élève, ce qui implique que tous les élèves d'une même classe ne soient pas rendus au même endroit au même moment. Ce n'est qu'au terme du cycle de deux ou trois ans que tous devront avoir atteint les mêmes compétences, en ayant par ailleurs emprunté des chemins aussi différenciés qu'il y a d'élèves. Dans son avis à la ministre, le comité-conseil sur les programmes d'études rappelle que la différenciation pédagogique ne doit pas s'appliquer uniquement aux élèves en difficultés, qui progressent plus lentement que les autres, mais à l'ensemble des élèves, puisque chacun d'entre eux doit pouvoir progresser à son rythme, que celui-ci soit plus lent ou plus rapide que la moyenne. Ainsi, « différencier la pédagogie, en plus de respecter le rythme et le style d'apprentissage de chacun, c'est aider les élèves en difficulté et répondre aux besoins des élèves qui progressent rapidement »¹²⁷⁴.

Malgré cette précision apportée par le comité-conseil, qui fait valoir que la différenciation pédagogique peut profiter à la fois aux élèves en difficulté et aux plus doués, il n'en demeure pas moins que ce sont les documents relatifs à l'adaptation

¹²⁷³ DO_07_03, p.9

¹²⁷⁴ DO_07_03, p.6

scolaire, et donc aux élèves en difficulté, qui font le plus souvent référence à la différenciation pédagogique. Dans le plan d'action en matière d'adaptation scolaire publié en 1999, on souligne qu'« il faut viser la réussite pour tous et que celle-ci peut se traduire différemment selon les capacités et les besoins de chaque élève »¹²⁷⁵. Autrement dit, tous les élèves doivent réussir, mais la définition de la réussite n'est pas la même pour tous. Les exigences doivent donc être modifiées en fonction des capacités de chaque enfant. Le personnel enseignant est le premier visé par la différenciation pédagogique : « Sa tâche n'est pas facile, puisqu'il doit répondre aux besoins individuels des élèves en prenant en considération les capacités de chacun, dans un contexte où il doit rendre compte de l'évolution des apprentissages de tout un groupe »¹²⁷⁶. Les administrateurs scolaires ne sont toutefois pas en reste, puisqu'ils doivent « planifier l'ensemble des services tout en tenant compte de l'évaluation individuelle des besoins et des capacités de chaque élève handicapé ou en difficulté »¹²⁷⁷. Toujours dans le domaine de l'adaptation scolaire, le plan d'action relatif aux élèves atteint de TDAH précise que l'ensemble des intervenants doivent « établir un consensus sur les moyens d'intervention spécifiques pour chaque enfant »¹²⁷⁸. Le cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention va dans le même sens. On y affirme qu'« il est important que le personnel de l'école adapte ses attentes ou encore, le choix des moyens en fonction de la réalité familiale et sociale de l'élève »¹²⁷⁹. Finalement, le document portant sur les EHDA, qui constitue un complément à la politique de l'adaptation scolaire, réitère l'approche préconisée par cette politique, à l'effet « que l'organisation des services éducatifs soit

¹²⁷⁵ DO_99_03, p.1

¹²⁷⁶ DO_99_03, p.5

¹²⁷⁷ DO_99_03, p.7

¹²⁷⁸ DO_00_01, p.9

¹²⁷⁹ DO_04_01, p.17

au service de l'élève et qu'elle soit basée sur une approche individualisée de réponse aux besoins et aux capacités de l'élève »¹²⁸⁰.

En somme, la diversification pédagogique sert en principe à individualiser l'enseignement pour tenir compte des spécificités de chaque élève. Les critères et les conditions d'évaluation sont modifiés pour tenir compte des capacités de chacun, et les méthodes d'enseignement doivent permettre à chaque élève de progresser à son propre rythme. L'analyse des documents relatifs à l'adaptation scolaire révèle pourtant que cette approche vise surtout à faciliter la tâche aux élèves en difficulté. Autrement dit, permettre à chacun de progresser à son rythme peut possiblement aider un élève doué à progresser plus rapidement mais, dans les faits, cela permet surtout aux élèves en difficulté de progresser plus lentement, sans affronter l'échec, puisque « la réussite pour tous [...] peut se traduire différemment selon les capacités et les besoins de chaque élève »¹²⁸¹.

4.3.3.4 L'accompagnement

L'accompagnement est l'un des concepts-clés du nouveau discours pédagogique. En effet, si l'élève est l'acteur principal des décisions qui le concernent, alors, les autres acteurs doivent se mettre à son service, sans lui imposer leur propre vision, leurs propres choix. Le personnel scolaire, et en particulier les enseignants, sont donc appelés à jouer un nouveau rôle, celui de guide ou d'accompagnateur, qui appuie l'élève dans ses démarches d'apprentissage sans jamais le contraindre.

Le renouveau pédagogique n'est pas présenté comme une simple réforme, mais plutôt comme une transformation radicale de l'école, de sa mission, de ses

¹²⁸⁰ DO_06_04, p.2

¹²⁸¹ DO_99_03, p.5

méthodes. C'est pour cette raison qu'à l'approche de l'implantation de la réforme au secondaire, le ministère a publié un document intitulé *Horizon 2005 : Une école secondaire transformée*. On y explique qu'« en transformant l'école secondaire, nous accompagnerons encore mieux chaque élève sur le chemin de la réussite »¹²⁸². Cela implique de les soutenir dans les différentes étapes de leur parcours, et surtout, dans les transitions d'une étape à l'autre : « Un élément majeur de l'école secondaire transformée est le meilleur encadrement qu'elle offre. Ainsi, chaque élève sera accompagné de façon particulière et personnelle tout au long de son passage au secondaire. »¹²⁸³. Cet extrait montre bien que le fait que les membres du personnel scolaire ne soient plus des figures d'autorité, mais des accompagnateurs bienveillants, n'implique pas une moindre prise en charge de l'élève. Même s'il est considéré comme libre et autonome, l'élève n'est pas laissé à lui-même. Au contraire, il est entouré de nombreux intervenants qui, sans jamais lui imposer leur point de vue, doivent l'accompagner pas à pas.

Les enseignants sont les premiers appelés à agir à titre d'accompagnateurs. Cette transformation, commandée par le nouveau programme de formation, est expliquée en détail dans un document publié en 2007 et portant sur le renouvellement de la pratique enseignante. On y indique que le nouveau programme « définit l'élève comme un acteur au cœur de ses apprentissages. Il présente l'enseignant comme un guide, un accompagnateur et un "passeur culturel", non plus uniquement comme un transmetteur de connaissances »¹²⁸⁴. Les mêmes expressions reviennent à de nombreuses reprises dans ce document. Ainsi, « étant donné qu'on reconnaît à l'école un rôle actif dans ses apprentissages, le rôle du personnel enseignant se modifie pour devenir celui d'un guide, d'un accompagnateur et d'un "passeur culturel" qui conduit

¹²⁸² DO_03_02, p.3

¹²⁸³ DO_03_02, p.25

¹²⁸⁴ DO_07_03, p.3

l'élève au cœur de ses apprentissages »¹²⁸⁵. Ainsi, « l'élève, guidé par son enseignante ou son enseignant, exploite un ensemble de ressources internes et externes, et pose des actions pertinentes pour réussir à traiter adéquatement la situation dans un contexte donné »¹²⁸⁶. Les mêmes termes se retrouvent également dans un document publié par le Comité-conseil sur les programmes d'études :

Ainsi, avec le renouveau pédagogique et l'implantation du *Programme de formation*, le rôle de l'enseignant s'est vu modifié. Il devient davantage un guide et un praticien réflexif pour soutenir le développement des compétences de l'élève et la construction de ses connaissances. Il joue aussi un rôle d'interprète et de passeur culturel¹²⁸⁷.

En plus des enseignants, dont le rôle est redéfini, de nouveaux intervenants sont invités à jouer un rôle d'accompagnateur auprès des élèves. Parmi ceux-ci, l'animateur de vie spirituelle et d'engagement communautaire (AVSEC) occupe une place importante. Le Cadre ministériel sur le service offert par ces animateurs précise le rôle que ceux-ci doivent jouer. L'AVSEC doit avant tout « exercer un rôle d'accompagnatrice ou d'accompagnateur auprès des élèves »¹²⁸⁸. Dans le document, la mention « Accompagner les élèves, c'est : » est suivie d'une série d'éléments tels que « mettre en place des conditions et offrir des activités qui facilitent leur recherche et leur expérimentation de la vie spirituelle et de l'engagement communautaire »¹²⁸⁹, ou encore « accepter de cheminer ensemble sur la route de l'humanité, sachant par

¹²⁸⁵ DO_07_03, p.8

¹²⁸⁶ DO_07_03, p.6

¹²⁸⁷ DO_09_06, p.21

¹²⁸⁸ DO_06_06, p.20

¹²⁸⁹ DO_05_06, p.20

ailleurs que cela se fait à partir d'expériences différentes »¹²⁹⁰. Ce nécessaire accompagnement serait d'ailleurs revendiqué par les élèves eux-mêmes : « Dans ce travail de construction de leur personne, les jeunes veulent se dire, s'exprimer, être reconnus et aimés. Ils désirent être accompagnés avec enthousiasme et dans le respect de leurs capacités et de leur rythme »¹²⁹¹.

D'autres intervenants sont également appelés à jouer un rôle d'accompagnateur auprès des élèves. À l'école secondaire, on annonce que « le titulariat et le tutorat seront notamment privilégiés »¹²⁹² pour faciliter l'intégration des nouveaux élèves. Dans une école citée en exemple pour ses mesures entreprises pour lutter contre le décrochage scolaire, « les élèves en prolongation du premier cycle du secondaire seront jumelés à un "parrain de vie" (enseignant, professionnel ou membre du personnel de soutien de l'école), afin qu'ils s'investissent dans une activité où ils seront appelés à se dépasser »¹²⁹³. Toutes ces personnes-ressources sont invitées à suivre le jeune et à l'encourager à suivre le chemin qu'il a lui-même choisi.

L'accompagnement se présente également comme mode de résolution des problèmes vécus à l'école. Cette idée se retrouve dans le *Plan d'action contre la violence à l'école* :

Le milieu scolaire doit être en mesure, dans sa stratégie d'intervention, de mettre en place des conditions et des mesures d'aide et d'accompagnement tant aux victimes et aux témoins d'actes violents qu'aux agresseurs. Une aide rapide et fidèle à certains principes de base

¹²⁹⁰ DO_05_06, p.20

¹²⁹¹ DO_05_06, p.8

¹²⁹² DO_03_02, p.25

¹²⁹³ DO_09_02, p.27

peut contribuer à diminuer les risques de traumatismes graves et durables tant chez les victimes que chez les témoins.¹²⁹⁴

Le milieu scolaire mise donc sur l'accompagnement pour composer avec les situations de violence vécues à l'école. Plutôt que de se contenter de punir les fautifs, on mise sur le soutien psychosocial, non seulement aux victimes, mais également aux témoins et aux agresseurs. On propose d'ailleurs « la conception d'un service d'accompagnement des élèves suspendus ou expulsés de l'école »¹²⁹⁵ pour avoir commis des gestes violents. Ce programme doit permettre de « travailler de façon constructive sur les attitudes et les comportements qui nuisent à leur intégration sociale, à leur réussite scolaire et au fonctionnement de leur classe »¹²⁹⁶. Les élèves violents sont vus non pas comme des fautifs, qu'il faut sanctionner, mais comme des élèves ayant des problèmes, qui doivent être accompagnés dans un cheminement personnel¹²⁹⁷.

¹²⁹⁴ DO_09_01, p.15

¹²⁹⁵ DO_09_01, p.16

¹²⁹⁶ DO_09_01, p.16

¹²⁹⁷ Cette question de l'intervention scolaire en cas de violence et d'intimidation divise l'opinion publique et permet de constater le clivage entre l'ancien et le nouveau discours pédagogique. Ce débat a été particulièrement vif à la suite du suicide de Marjorie Raymond, qui était victime d'intimidation dans son école secondaire, en Gaspésie. Placés devant les conséquences tragiques de l'intimidation à l'école, plusieurs acteurs du milieu scolaire ont réclamé davantage de ressources financières pour embaucher des intervenants psychosociaux. Plusieurs commentateurs ont alors rétorqué que les intimidateurs, loin d'être des victimes, avaient davantage besoin de sanctions que de soutien psychosocial, et que le problème d'intimidation à l'école s'expliquait avant tout par le manque d'autorité à l'école. Le fossé qui sépare ces deux points de vue est particulièrement évident dans le texte suivant, dans lequel un chroniqueur réplique aux arguments d'une étudiante en service social : Martineau, Richard. « Les pauvres agresseurs », *le Journal de Montréal*, 3 décembre 2011, p.6

4.3.3.5 Des apprentissages concrets et au goût des élèves

Les nouveaux programmes d'études impliquent « un renouvellement de la pédagogie, qui met un accent particulier sur le lien accru entre l'école et des situations de la vie réelle »¹²⁹⁸. C'est l'une des avenues suggérées pour intéresser davantage les élèves à leurs apprentissages. Puisque l'on constate que « plusieurs jeunes désirent comprendre les liens qui existent entre les matières enseignées à l'école et leur application concrète dans la société qui les entoure »¹²⁹⁹, on croit que « pour aider les élèves à donner plus de sens à l'école, il est utile d'opter régulièrement pour des outils ou des façons de faire plus tangibles ou pour des sujets qui touchent leurs préoccupations »¹³⁰⁰.

C'est dans cet objectif que les DGF ont été introduits : En effet, « les raisons qui ont présidé à l'introduction de plusieurs pratiques reliées aux domaines généraux dans les écoles sont en rapport avec la prise en compte des centres d'intérêt des élèves, des enseignantes et des enseignants »¹³⁰¹. En situant les apprentissages dans le contexte de thèmes populaires de notre époque, comme les médias et l'environnement, l'école québécoise fait le pari qu'elle réussira à intéresser davantage les élèves aux contenus scolaires : « Donner du sens aux apprentissages, c'est également prendre en compte les domaines généraux de formation, puisque ceux-ci portent sur les grands problèmes contemporains auxquels l'élève doit ou devra faire face »¹³⁰². Ces grands thèmes devraient donc intéresser les élèves, puisque ce sont

¹²⁹⁸ DO_01_03, p.19

¹²⁹⁹ DO_02_07, p.6

¹³⁰⁰ DO_01_03, p.6

¹³⁰¹ DO_04_05, p.34

¹³⁰² DO_07_03, p.8

« des problématiques qui rejoignent les élèves dans leurs préoccupations personnelles »¹³⁰³.

On souhaite donc « rendre la formation à l'école plus concrète et à la fois plus stimulante et motivante pour les élèves »¹³⁰⁴. Par exemple, lorsqu'on leur demande d'écrire un texte, celui-ci ne doit pas être présenté uniquement comme un exercice scolaire sans rapport avec la vie réelle. On privilégie plutôt les exercices « qui se rapprochent le plus fidèlement possible de véritables situations d'écriture »¹³⁰⁵. L'objectif est de prouver aux élèves que l'écriture est utile dans leur propre vie, puisque « les enfants ont besoin de découvrir que l'écrit répond à différents besoins »¹³⁰⁶. C'est d'ailleurs ce qui explique que l'épreuve ministérielle de français, qui était autrefois un texte argumentatif à la structure très scolaire, ait été remplacé par une lettre ouverte adressée à un destinataire précis¹³⁰⁷. La dictée, exercice scolaire fortement associée dans l'imaginaire collectif à l'école traditionnelle, n'est pas encouragée, ou du moins, doit être repensée afin de coller davantage à la vie réelle : « Si on utilise la dictée, il faut s'assurer que la correction aide à transmettre des connaissances que l'élève pourra ensuite transférer dans d'autres situations d'écriture,

¹³⁰³ DO_04_05, p.34

¹³⁰⁴ DO_09_06, p.22

¹³⁰⁵ DO_08_03, p.8

¹³⁰⁶ DO_03_09, p.8

¹³⁰⁷ Selon certains, cette nouvelle approche ne vise qu'à harmoniser l'évaluation ministérielle avec les objectifs de la réforme, en ajoutant du « réalisme » à l'exercice d'écriture, alors que pour d'autres, cette révision de la nature de l'évaluation et des critères de correction permet surtout d'éviter de comparer les résultats des élèves de la réforme à ceux des cohortes précédentes, ce qui risquerait de révéler les failles de la réforme. Voir notamment à ce sujet :

Gervais, L.-M. « Premier grand test des enfants de la réforme », *Op.Cit.*

Lacoursière, Ariane. « Pédale douce pour les enfants de la réforme », *la Presse*, 5 mai 2010, p.A6

ou se préoccuper de permettre à l'élève d'expérimenter l'utilisation de certains ressources comme le dictionnaire ou le correcteur orthographique »¹³⁰⁸.

Les apprentissages doivent donc être concrets, c'est-à-dire ancrés dans la réalité, et plus précisément dans la réalité immédiate des élèves. En effet, « les apprentissages doivent prendre racine dans la réalité immédiate du jeune, pour ensuite élargir ses horizons »¹³⁰⁹. Il faut donc « s'assurer que le plus grand nombre possible d'aspects de la vie du jeune ont été touchés »¹³¹⁰ dans le cadre de ses cours. Sa vie quotidienne doit servir de point d'ancrage, voir de point de départ au savoir construit, puisque « l'approche socioconstructiviste part de ce que l'élève sait pour construire et parfois reconstruire ses apprentissages »¹³¹¹. C'est donc à partir de la réalité extrascolaire de l'élève qu'on souhaite l'amener aux savoirs scolaires : « les expériences de vie ainsi que les connaissances antérieures de l'élève lui servent de points d'ancrage pour l'acquisition de nouveaux savoirs »¹³¹². Cet objectif s'inscrit dans l'approche individualiste, puisque chaque élève possède une expérience de vie différente de celle de ses camarades.

Ancrer les apprentissages dans des situations de la vie réelle n'est toutefois pas suffisant pour intéresser les élèves. En effet, si ces situations sont entièrement choisies par l'enseignant, sans égard aux intérêts précis de sa classe, la cible risque de ne pas être atteinte. L'objectif est donc double : on doit proposer aux élèves des activités, des projets « axés sur la réalité et les centres d'intérêt des élèves »¹³¹³.

¹³⁰⁸ DO_08_03, p.8

¹³⁰⁹ DO_05_03, p.5

¹³¹⁰ DO_04_05, p.43

¹³¹¹ DO_03_01, p.24

¹³¹² DO_07_03, p.9

¹³¹³ DO_04_05, p.35

L'approche par compétences et le constructivisme permettent de le faire, puisqu'ils impliquent, pour l'enseignant, de laisser l'élève apprendre par lui-même dans le cadre d'une situation d'apprentissage élaborée par l'enseignant. On recommande donc de choisir une situation de départ qui intéresse les élèves, afin de les motiver à construire leurs connaissances à partir de cette situation :

La situation de départ, qui sert d'élément déclencheur, est une question, un but à atteindre ou un problème à résoudre. Elle tient compte des préoccupations et des centres d'intérêt des élèves afin de les aider à mieux comprendre le monde dans lequel ils vivent¹³¹⁴.

Les situations de départ doivent donc être des « situations signifiantes, c'est-à-dire des situations qui sont aussi des occasions d'apprentissages qui font appel aux centres d'intérêt de l'élève et qui stimulent sa motivation »¹³¹⁵.

L'intérêt des élèves peut toutefois entrer en confrontation avec la transmission d'un certain patrimoine qui peut lui apparaître rébarbatif. Cette tension a d'ailleurs été soulevée à plusieurs reprises dans le débat public au sujet de la lecture à l'école. Alors que certains se sont plaints du fait que les classiques de la littérature avaient été remplacés par de la littérature jeunesse et des traductions de best-sellers américains, d'autres ont fait valoir qu'il valait mieux proposer aux élèves des livres qui les intéressent que de les décourager à jamais de la lecture¹³¹⁶. C'est ce second point de vue que l'on retrouve dans les documents d'orientation. Dans le plan d'action sur la lecture à l'école, publié en 2005, on fait valoir que « les garçons montrent une préférence pour les bandes dessinées et les textes humoristiques et disent avoir plus

¹³¹⁴ DO_02_05, p.23

¹³¹⁵ DO_02_05, p.7

¹³¹⁶ Gervais, Lisa-Marie. « Que lisent les jeunes au secondaire? », *Le Devoir*, 19 novembre 2011, p.A1

d'intérêt pour la science-fiction, les connaissances scientifiques et les rubriques sportives dans les journaux »¹³¹⁷. On les encourage donc à lire des livres « correspondant à leurs goûts »¹³¹⁸. C'est d'ailleurs après avoir consulté les élèves que ce choix a été fait :

Les enseignants sont donc encouragés à délaisser les œuvres littéraires qui effraient leurs élèves, afin de les remplacer par des textes qui les intéressent *a priori*. Dans le cadre de référence pour l'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire, on cite en exemple un enseignant qui a fait ce choix :

Un enseignant a observé que, lorsque les textes à lire sont éloignés des préoccupations des élèves ou trop complexes, certains d'entre eux ne les comprennent pas ou ne s'y intéressent pas. Pour les prochaines activités, l'enseignant décide plutôt de leur proposer des textes rejoignant leurs centres d'intérêt véritables et comportant un défi raisonnable¹³¹⁹.

Notons que cet extrait fait référence à deux problèmes posés par les textes anciennement proposés aux élèves : leur difficulté et leur caractère inintéressant. On suggère donc de les remplacer par des textes qui sont à la fois plus faciles à lire et plus près des intérêts des élèves. Cela semble donner raison à ceux qui craignent que la révision des contenus enseignés pour les rendre plus conformes aux intérêts des élèves puisse se traduire par un nivellement par le bas des exigences.

Ce qui vaut pour la lecture semble également valoir pour l'écriture. Les auteurs du rapport sur l'apprentissage de l'écriture, publié en 2008, ont adopté un

¹³¹⁷ DO_05_02, n.p.

¹³¹⁸ DO_05_02, n.p.

¹³¹⁹ DO_02_05, p.9

point de vue semblable aux rédacteurs du plan d'action sur la lecture à l'école. Constatant que les nouvelles technologies incitent de plus en plus les jeunes à communiquer par écrit entre eux, le comité propose au ministère de mener « une recherche visant à explorer de quelle façon pourrait être exploité le goût des jeunes pour une écriture spontanée dans le but de développer leur compétence à l'écrit »¹³²⁰. Les auteurs du rapport déplorent les réactions de ceux qui voient dans le clavardage une menace pour le français écrit des jeunes, qui risque de leur faire prendre de mauvaises habitudes. Au contraire, selon eux, « le fait de stigmatiser le français du clavardage n'est pas utile à l'amélioration de la qualité des productions écrites, pas davantage que la stigmatisation des niveaux de langue populaires l'est à l'oral »¹³²¹. Plutôt que de rejeter du revers de la main la façon dont les jeunes écrivent sur le net, ils proposent d'« arrimer l'acte d'écrire à la représentation de l'écriture chez les jeunes »¹³²². Leur raisonnement est le suivant : « Plutôt que de réagir à l'emploi que font les élèves de l'ordinateur, ne vaudrait-il pas mieux utiliser leur goût pour la production spontanée d'écrits pour les amener à un autre niveau de production écrite? »¹³²³

4.3.3.6 Des objets d'étude au choix

L'enseignant est invité à élaborer des situations d'apprentissages concrètes et au goût des élèves, mais il peut également s'en remettre à eux pour qu'ils choisissent eux-mêmes ce qu'ils veulent apprendre. En effet, l'enseignant qui souhaite élaborer une SAÉ a deux choix: « partir des questions des élèves ou leur proposer des

¹³²⁰ DO_08_03, p.25

¹³²¹ DO_08_03, p.24

¹³²² DO_08_03, p.24

¹³²³ DO_08_03, p.25

questions »¹³²⁴. Pour intéresser les élèves, on peut ainsi leur accorder l'initiative de ce qui sera enseigné en classe. Par exemple, « une classe décide, après une exploration du sujet, d'approfondir la question Comment faire pousser des plantes? »¹³²⁵. On encourage également les enseignants à laisser les élèves « la liberté de choisir les œuvres à lire »¹³²⁶, car cela « facilite[...] leur engagement dans une activité de lecture »¹³²⁷.

Ce n'est donc pas le programme qui impose ce contenu pédagogique, c'est la classe qui l'a elle-même choisi. Cette approche a bien entendu pour effet de diversifier de façon importante le contenu enseigné, non seulement d'une école à l'autre, mais également d'un élève à l'autre au sein d'une même classe. En effet, les situations de départ sont choisies par chaque enseignant en fonction des demandes de ses élèves, elles varient donc d'une classe à l'autre. Quant aux activités réalisées par chaque élève d'une même classe, à partir d'une situation de départ commune, elles sont aussi variées, puisque chaque élève est appelé à contribuer de façon individuelle à l'activité commune, à partir de ses propres intérêts.

4.3.4 Conclusion

En préconisant une école centrée sur l'élève, le nouveau discours pédagogique assure l'arrimage entre l'école et l'individualisme contemporain. L'élève qu'on souhaite voir s'épanouir dans toutes les dimensions de sa personne, et dont on souhaite construire l'identité et développer l'estime de soi, est l'individu de la société

¹³²⁴ DO_02_05, p.23

¹³²⁵ DO_02_05, p.8

¹³²⁶ DO_05_02, n.p.

¹³²⁷ DO_05_02, n.p.

des identités. C'est un individu postmoderne, porteur de droits, qui exerce son autonomie dès la tendre enfance en participant à de nombreuses décisions qui concernent sa vie quotidienne et son avenir. Les nouvelles méthodes d'enseignement constructivistes, qui ont largement fait l'objet de discussions dans le débat public depuis l'implantation de la réforme scolaire, découlent logiquement de ce cadre d'analyse individualiste.

CHAPITRE V

LES PROGRAMMES SCOLAIRES

L'adoption de nouveaux programmes scolaires inspirés des documents d'orientation et rédigés conformément à l'approche par compétence représente une étape cruciale de la réforme scolaire québécoise. C'est par la mise en application de ces nouveaux programmes que la réforme est véritablement implantée dans les écoles, une année scolaire à la fois. Il nous apparaissait donc essentiel d'analyser le discours pédagogique contenu dans ces programmes.

Pour présenter l'analyse de ce deuxième sous-corpus, nous avons choisi de reprendre la même structure que dans le chapitre précédent. Nous présentons donc, d'une part, les discours traditionnels et, d'autre part, le nouveau discours pédagogique, divisé en deux parties portant respectivement sur la diversité et sur l'individualisme. Ce choix découlait tout naturellement de notre méthode d'analyse, qui repose à la fois sur une comparaison entre deux types de documents et sur une mise en lien du contenu de ces documents avec notre cadre d'analyse de l'école québécoise comme témoin et actrice du changement politique. Cette analyse nous a permis de constater que le discours pédagogique contenu dans les deux types de documents analysés présentait une grande unité, mais également certaines différences. Celles-ci sont, à notre avis, bien minimes, et s'expliquent avant tout par la nature des documents analysés, qui ne portent pas tout à fait sur les mêmes sujets et qui ne s'adressent pas aux mêmes destinataires.

5.1 Les discours pédagogiques traditionnels

Nous avons déjà défini les discours pédagogiques traditionnels comme étant des discours antérieurs au nouveau discours pédagogique, et que celui-ci propose de dépasser. Soulignons que cette antériorité concerne le moment de leur émergence et non de leur disparition, puisque certains aspects des discours traditionnels ont survécu à l'arrivée du nouveau discours pédagogique, c'est pourquoi nous les retrouvons dans notre corpus.

Comme c'était le cas dans les documents d'orientation, les discours traditionnels n'occupent qu'une faible place dans le corpus et font constamment l'objet de nuances. Malgré des tentatives évidentes de réconcilier différentes visions de l'école, les auteurs des programmes ont clairement choisi de délaissé les discours nationaliste, social-démocrate classique et pédagogique moderne, au profit du nouveau discours pédagogique, que nous analysons plus loin.

5.1.1 Une société distincte : le discours nationaliste

Tout comme les documents d'orientation, les programmes scolaires contiennent des éléments de discours nationaliste, qui insiste sur les spécificités culturelles du Québec et sur la nécessité de les préserver, notamment avec la contribution de l'école. Les marqueurs identitaires qui servent à définir la nation québécoise sont sensiblement les mêmes que dans les documents d'orientation, et la langue française occupe toujours la plus grande place parmi ces marqueurs. À plusieurs reprises, on insiste sur les liens étroits entre la langue française et la culture québécoise, l'une n'allant pas sans l'autre. L'extrait suivant, tiré de la présentation générale du programme de premier cycle du secondaire, résume bien cette dimension culturelle ou identitaire de la langue française :

La langue d'enseignement [...] contribue à la définition de l'identité à la fois personnelle et collective. Facteur important de cohésion sociale, elle véhicule l'expression des manières d'être, des représentations du réel, des façons de penser et de sentir que partage une communauté d'individus. Ainsi, au Québec, on peut trouver divers points d'ancrage de la construction de l'identité personnelle et sociale dans la culture francophone, notamment sa littérature, sa chanson, sa poésie, son théâtre et son cinéma¹³²⁸.

Le français est la langue d'enseignement du programme, mais il est aussi une discipline à part entière. Il n'est donc pas étonnant que les cours de *Français, langue d'enseignement*, jouent un rôle de premier plan dans la transmission de la langue et de la culture qu'elle véhicule. En effet, c'est dans ces programmes que l'on affirme le plus clairement l'importance de cette langue pour la culture québécoise. Dans le programme du premier cycle du secondaire, on soutient notamment que l'apprentissage de la langue française permet à l'élève de « s'affirmer culturellement en tant que francophone et Québécois, quelle que soit son origine »¹³²⁹, en plus de rappeler le « lien étroit qui existe au Québec entre langue et histoire collective »¹³³⁰. Le programme du deuxième cycle du secondaire va encore plus loin, puisque « la langue française, la culture québécoise et la culture francophone constituent la toile

¹³²⁸ SEC1_GEN_02, p.7

Comme nous l'avons fait pour le sous-corpus de documents d'orientation, nous avons choisi d'identifier les programmes scolaires à l'aide d'un code plutôt que de leur référence complète. Cela nous semblait d'autant plus nécessaire dans le cas des programmes scolaires, car tous les programmes disciplinaires sont regroupés au sein d'un même document : le *Programme de formation de l'école québécoise*. Les codes permettent ainsi au lecteur de savoir à quel niveau scolaire et à quel domaine d'apprentissage se rapporte l'extrait cité.

Les titres des documents correspondant à chaque code se trouvent dans le tableau de l'appendice B, alors que les références complètes des trois programmes de formation (préscolaire et primaire; premier cycle du secondaire; deuxième cycle du secondaire) se trouvent dans la bibliographie.

¹³²⁹ SEC1_LAN_02, p.86

¹³³⁰ SEC1_LAN_02, p.87

de fond de la classe de français »¹³³¹. On s'attend ainsi à ce que « l'enseignant favorise le développement d'une culture commune et d'un rapport positif à la langue »¹³³². En cinquième secondaire, le cours de français s'articule autour du thème « vivre en français au Québec »¹³³³. Les cours de français qui s'adressent aux élèves immigrants accordent aussi une grande importance à la dimension culturelle de la langue française. On affirme clairement que « la société québécoise est nord-américaine et francophone. La langue française est au cœur de son identité »¹³³⁴. Pour cette raison, on souhaite que l'élève immigrant « compren[ne] la raison pour laquelle le français est la langue officielle du Québec et la langue d'usage de la majorité de la population »¹³³⁵.

L'argument identitaire n'est toutefois pas la seule raison invoquée pour justifier l'importance de l'enseignement du français. À certains endroits, la langue apparaît simplement comme un moyen de communication utile, qui permet de répondre aux besoins individuels de chaque élève. On souligne ainsi que la connaissance du français permet à l'élève « d'entrer en relation avec les jeunes et les adultes d'ici et d'ailleurs; elle lui ouvre une fenêtre sur le monde et sur la connaissance »¹³³⁶. La langue permet également à l'individu de « s'adapter à une grande diversité de situations »¹³³⁷ ou encore « d'exprimer sa pensée, de la confronter

¹³³¹ SEC2_LAN_02, p.1

¹³³² SEC2_LAN_02, p.15

¹³³³ SEC2_LAN_02, p.13

¹³³⁴ SEC1_LAN_03, p.19

¹³³⁵ SEC1_LAN_03, p.21

¹³³⁶ SEC1_GEN_05, p.59

¹³³⁷ SEC1_LAN_02, p.86

avec celle de l'autre »¹³³⁸. Cette approche individualiste de la langue se retrouve particulièrement dans le programme destiné aux élèves anglophones. On n'y présente pas l'apprentissage du français comme un devoir qui leur incombe en tant que résidents du Québec, mais plutôt comme un atout qui les aidera à se tailler une place dans leur vie personnelle et professionnelle. En effet, l'objectif du programme de langue seconde n'est pas tant de faire rayonner la langue française et la culture dont elle est porteuse dans les écoles du secteur anglophone, mais plutôt d'offrir à chaque individu anglophone une connaissance fonctionnelle de la langue majoritaire:

Pour répondre aux attentes de la communauté anglophone, les jeunes inscrits au programme de base en français, langue seconde, doivent en arriver, au terme de leurs études secondaires, à fonctionner efficacement en français dans toutes les sphères de leur vie scolaire et extrascolaire. C'est ce que vise ce programme, qui amène l'élève du secteur anglophone à participer à la vie de la communauté francophone du Québec, à y évoluer sur le plan personnel, social et professionnel, et à prendre sa place dans la société pluraliste d'expression française que constitue le Québec¹³³⁹.

Comme dans les documents d'orientation, la religion apparaît beaucoup moins souvent que la langue comme marqueur de l'identité québécoise. On la retrouve surtout dans les programmes d'*Enseignement moral et religieux catholique* (EMRC), retirés en 2008. Au primaire, on affirme que « la tradition catholique est une composante majeure de la culturelle universelle et [qu']elle constitue un aspect central de l'identité culturelle québécoise »¹³⁴⁰. Dans le programme du premier cycle du secondaire, on fait valoir que « la tradition catholique fait partie d'un patrimoine

¹³³⁸ SEC2_GEN_02, p.9

¹³³⁹ SEC2_LAN_03, p.1

¹³⁴⁰ PRI_DP_04, p.293

commun aux sociétés occidentales et constitue une composante majeure de l'identité québécoise »¹³⁴¹. Plus largement, on souligne que « l'univers culturel et religieux dans lequel baignent les jeunes Québécois comporte un grand nombre de symboles issus de la tradition judéo-chrétienne »¹³⁴².

Cette insistance sur l'héritage chrétien du Québec ne se retrouve toutefois pas dans les programmes d'*Enseignement moral et religieux protestant* (EMRP), qui sont davantage centrés sur le rapport direct entre l'individu et Dieu et sur l'étude de textes bibliques. La dimension culturelle de cette religion n'est évoquée qu'en des termes très généraux, par exemple, pour inviter l'élève à « se laisser enrichir par des siècles d'histoire »¹³⁴³ ou à « reconnaît[re] certaines caractéristiques propres à des réalisations sociales et culturelles qui découlent de l'héritage protestant »¹³⁴⁴. Quant au cours d'*Éthique et culture religieuse* (ÉCR), qui a remplacé ces deux cours à partir de 2008, il entretient un rapport ambigu avec l'héritage religieux du Québec. On mentionne l'importance historique du catholicisme et du protestantisme, mais on s'empresse d'ajouter que d'autres religions ont aussi marqué l'histoire religieuse du Québec et que la société québécoise actuelle est caractérisée par la diversité religieuse :

Dans ce programme, un regard privilégié est porté sur le patrimoine religieux de notre société. L'importance historique et culturelle du catholicisme et du protestantisme au Québec y est particulièrement soulignée, mais on s'intéresse aussi au judaïsme et aux spiritualités des peuples autochtones, qui ont marqué ce patrimoine, de même qu'à

¹³⁴¹ SEC1_DP_04, p.530

¹³⁴² SEC1_DP_04, p.544

¹³⁴³ SEC1_DP_05, p.553

¹³⁴⁴ SEC1_DP_05, p.559

d'autres religions qui contribuent aujourd'hui à la culture québécoise et inspirent différentes manières de penser, d'être et d'agir¹³⁴⁵.

Cette phrase résume, à notre avis, l'ambiguïté du programme à l'égard de la religion catholique. On « souligne » son importance patrimoniale, mais on tient aussi à inclure des religions très peu répandues au Québec, telles que les spiritualités autochtones, parmi les composantes de ce patrimoine commun. Les religions récemment introduites au Québec par l'immigration sont aussi présentées comme des composantes de la culture québécoise, même si elles ne sont pratiquées que dans certaines communautés. La religion catholique n'est donc qu'une religion parmi d'autres, dont la seule particularité est d'avoir eu plus d'adeptes que les autres.

En plus de la langue et de la religion, deux autres types de marqueurs identitaires apparaissent dans les programmes scolaires, soit les arts et les valeurs. Les arts, qui constituent l'un des cinq domaines d'apprentissage des programmes, « jouent un rôle primordial dans l'expression et la préservation des valeurs d'une collectivité et de l'identité d'un peuple »¹³⁴⁶. La « culture francophone » du Québec se matérialise notamment « dans ses médias, sa littérature, ses chansons, sa poésie, son théâtre et son cinéma »¹³⁴⁷. Les arts plastiques, en particulier, sont « à la fois matérialisation d'une pensée et expression d'une réalité socioculturelle ». Les œuvres d'art ne sont donc pas uniquement le fruit d'une démarche artistique individuelle, elles s'inscrivent aussi dans la culture d'une société. Pour cette raison, on souhaite mettre les arts à l'abri du processus de mondialisation. En effet, « dans un contexte de mondialisation qui concerne également la culture, les arts jouent un rôle primordial

¹³⁴⁵ SEC2_DP_03, p.41

¹³⁴⁶ SEC2_GEN_05, p.11

¹³⁴⁷ SEC2_GEN_02, p.8

dans l'expression et la préservation des valeurs d'une collectivité »¹³⁴⁸. On présente d'ailleurs les arts comme étant « l'un des moyens les plus efficaces pour un peuple de sauvegarder, de développer et d'affirmer son identité culturelle »¹³⁴⁹. Ce souci de préserver la culture québécoise des pressions externes reflète la dimension conservatrice du nationalisme, dont nous avons fait mention au chapitre précédent. On retrouve également ce conservatisme dans le programme d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* (HÉC), au deuxième cycle du secondaire, lorsque l'on demande aux élèves de « chercher la façon d'assurer la préservation du patrimoine culturel québécois devant l'homogénéisation de la culture »¹³⁵⁰.

Un dernier marqueur identitaire se trouve dans les programmes scolaires : les valeurs québécoises. C'est dans les programmes d'accueil destinés aux immigrants que ces valeurs sont mentionnées, puisque l'un des objectifs de ces programmes est de faire connaître ces valeurs aux nouveaux arrivants pour qu'ils se les approprient. L'élève immigrant doit donc « amorcer une prise de conscience des valeurs communes de la société québécoise que sont l'égalité, la justice, la liberté et la démocratie »¹³⁵¹. Il doit aussi apprendre à composer avec des valeurs qui concernent plus directement le contexte scolaire et qui « touchent le code de politesse ou encore la conception du rôle d'autorité des adultes ou des enseignants »¹³⁵². On conçoit que ces valeurs puissent être « une source d'étonnement et même d'embarras »¹³⁵³ pour les élèves immigrants, mais on considère malgré tout que l'apprentissage de ces

¹³⁴⁸ SEC1_GEN_05, p.67

¹³⁴⁹ SEC1_GEN_05, p.67

¹³⁵⁰ SEC2_US_02, p.75

¹³⁵¹ SEC1_LAN_03, p.20

¹³⁵² SEC1_LAN_03, p.7

¹³⁵³ SEC1_LAN_03, p.7

nouvelles valeurs fait partie du processus d'intégration des immigrants à leur société d'accueil. En effet, l'un des objectifs du programme est « d'aider l'élève à se familiariser avec les valeurs communes de la société d'accueil »¹³⁵⁴.

Pour Alessandra Froelich, ces programmes mettent l'accent de façon démesurée sur l'apprentissage « du français, des valeurs et des codes culturels québécois »¹³⁵⁵. Selon elle, la « survalorisation de ces aspects »¹³⁵⁶ risque de mener à une « dérive assimilationniste »¹³⁵⁷. Or, les programmes précisent que l'intégration des élèves immigrants ne doit toutefois pas mener à leur assimilation complète. La définition de l'intégration utilisée dans les programmes d'accueil¹³⁵⁸ est empruntée à la politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle :

L'intégration est définie comme « un processus d'adaptation à long terme, multidimensionnel et distinct de l'assimilation qui, elle, renvoie à l'adoption intégrale de la culture de la société d'accueil et à la fusion avec le groupe majoritaire. Le processus d'intégration, qui postule l'acceptation de références à l'identité culturelle d'origine et dans lequel la maîtrise de la langue de la société d'accueil joue un rôle essentiel, n'est achevé que lorsque la personne immigrante ou ses descendants participent pleinement à l'ensemble de la vie collective de la société d'accueil et ont développé un sentiment d'appartenance »¹³⁵⁹

¹³⁵⁴ SEC1_LAN_03, p.19

¹³⁵⁵ Froelich, Alessandra. « L'école québécoise et la valorisation de la culture d'accueil : y a-t-il de la place pour la reconnaissance de l'autre immigrant? », dans Lenoir, Y. et F. Tuipin (dir.) *Op.Cit.*, p.385

¹³⁵⁶ *Ibid.*

¹³⁵⁷ *Ibid.*

¹³⁵⁸ Nous désignons par cette expression les deux programmes destinés aux élèves immigrants, intitulés *Français, accueil* au primaire et *Intégration linguistique, scolaire et sociale*, au secondaire.

¹³⁵⁹ SEC1_LAN_03, p.1 (en note de bas de page)

L'intégration est donc clairement présentée comme un processus bidirectionnel. D'une part, l'élève immigrant doit s'adapter à sa société d'accueil : il « entre en contact avec la culture de son pays d'accueil »¹³⁶⁰, il « prend part à des manifestations et à des événements liés aux habitudes de vie, aux usages et aux traditions du Québec »¹³⁶¹, il doit « apprendre le français, langue commune de la vie publique, et s'approprier le mode de fonctionnement de son milieu scolaire et de la société québécoise en général »¹³⁶², en plus de « se créer de nouveaux repères pour appréhender les réalités sociales qu'il découvre »¹³⁶³ et d'être amené à « observer la culture québécoise véhiculée dans le quotidien »¹³⁶⁴. D'autre part, il est invité à faire connaître sa culture d'origine et à découvrir celle des autres élèves : « tout en étant conscient de sa culture d'origine, l'élève s'ouvre graduellement à celle du Québec et à celle des autres élèves de sa classe »¹³⁶⁵. L'objectif est d'amener l'élève à réaliser une synthèse entre sa culture d'origine et celle de sa société d'accueil. Cela peut s'effectuer facilement « si sa culture d'origine présente des similitudes avec celles de son nouveau milieu »¹³⁶⁶. Par contre, s'il y a des contradictions entre ce qu'on lui inculque à l'école et ce qu'il a appris dans sa famille, c'est à l'élève qu'il revient d'« entamer un processus qui lui permet d'établir un rapport harmonieux entre ces deux systèmes de valeurs »¹³⁶⁷.

¹³⁶⁰ PRI_LAN_04, p.114

¹³⁶¹ PRI_LAN_04, p.115

¹³⁶² SEC1_LAN_03, p.1

¹³⁶³ SEC1_LAN_03, p.4

¹³⁶⁴ SEC1_LAN_03, p.26

¹³⁶⁵ SEC1_LAN_03, p.8

¹³⁶⁶ PRI_LAN_04, p.114

¹³⁶⁷ SEC1_LAN_03, p.19

Sur cette question de l'intégration des immigrants, le discours des programmes d'accueil est semblable à celui de la politique d'intégration¹³⁶⁸, dont ils découlent : il comporte un objectif nationaliste d'intégration culturelle des élèves immigrants, mais cet objectif est limité par une importante promotion de la diversité¹³⁶⁹. S'il y a une réelle volonté d'intégrer les élèves immigrants à la culture québécoise, définie notamment par sa langue et par ses productions artistiques, le cours comporte aussi un objectif beaucoup plus pragmatique et à court terme : permettre à l'élève d'intégrer la classe régulière le plus rapidement possible. C'est sans doute en raison de cet objectif d'intégration au milieu immédiat que constitue la classe régulière que la compétence 2 de ce cours s'intitule *Se familiariser avec la culture de son milieu*, et non *Se familiariser avec la culture québécoise*.

En plus des programmes d'accueil, qui portent sur l'intégration des immigrants, d'autres programmes soulignent l'importance de développer un sentiment d'appartenance chez l'ensemble des élèves, et non uniquement chez les nouveaux arrivants. Trois termes sont utilisés pour désigner le groupe vers lequel doit se diriger ce sentiment d'appartenance : la collectivité, la communauté et la société. Par exemple, dans la présentation du programme du primaire, on rappelle que « dans une société pluraliste comme la société québécoise, l'école joue un rôle de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité »¹³⁷⁰. Dans la présentation du programme du premier cycle du secondaire, on emploie une terminologie semblable, mais sans mentionner spécifiquement le Québec. On mentionne simplement que « l'école est appelée à jouer un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et à l'émergence chez les jeunes d'un sentiment d'appartenance à la

¹³⁶⁸ Cette politique a été analysée au chapitre précédent, puisqu'il s'agit d'un document d'orientation

¹³⁶⁹ Voir la section sur *L'école au service de la diversité*.

¹³⁷⁰ PRI_GEN_02, p.3

collectivité »¹³⁷¹. Les cours du domaine de l'*Univers social* sont particulièrement visés par cet objectif de développement d'un sentiment d'appartenance à une collectivité, qui n'est pourtant pas nommée. En effet, « les deux disciplines qui le composent concourent à la structuration de l'identité de l'élève en lui donnant accès à des repères qui permettent de saisir son appartenance à une collectivité »¹³⁷². Les programmes d'HÉC du premier et du deuxième cycle du secondaire doivent y contribuer. Au premier cycle, on affirme que cette discipline amène l'élève à « découvrir les racines historiques de son identité sociale, à reconnaître sa place parmi les autres et, de ce fait, à constater son appartenance à la collectivité »¹³⁷³, alors que, dans le programmes du deuxième cycle, on invite plutôt les élèves « à confronter perceptions et valeurs, à découvrir les racines historiques de leur identité sociale, à reconnaître leur place parmi les autres et, de ce fait, à construire leur appartenance à la société »¹³⁷⁴. Dans un cas, on mentionne donc la collectivité et dans l'autre, la société, sans que l'on sache à quelle entité ces deux termes font référence. L'ambiguïté est encore plus grande lorsqu'il est question d'appartenance à une communauté. Par exemple, dans un programme d'anglais, langue seconde, on affirme que, lorsque les élèves interagissent, ils « apprennent à mieux se connaître et à mieux connaître leurs pairs, ce qui renforce le sentiment d'appartenance à la communauté »¹³⁷⁵. Dans cet extrait, il est difficile de savoir s'il s'agit de la classe, de l'école, du Québec ou du Canada.

À notre avis, cette ambiguïté s'explique en partie par le malaise des rédacteurs de programmes à l'égard de la question du statut politique du Québec, que nous

¹³⁷¹ SEC1_GEN_02, p.5

¹³⁷² SEC1_GEN_05, p.64

¹³⁷³ SEC1_US_03, p.341

¹³⁷⁴ SEC2_US_02, p.6

¹³⁷⁵ SEC2_LAN_06, p.6

avons déjà remarquée dans les documents d'orientation. Le fait de parler, de façon évasive, de société, de communauté ou de collectivité permet d'éviter d'avoir à choisir entre le Québec et le Canada. On semble avoir voulu éviter cette question litigieuse. Il y a toutefois des endroits où le Canada devient un objet incontournable. C'est le cas des cours d'anglais, langue seconde, dont l'un des objectifs consiste à favoriser la communication entre francophones et anglophones. En effet, « l'apprentissage de l'anglais, langue seconde (ALS) permet aux élèves du Québec de communiquer avec les anglophones du Québec, du Canada et de partout au monde »¹³⁷⁶. Au-delà de la seule communication, c'est à un véritable rapprochement des deux solitudes que nous invite le cours d'anglais. On espère qu'« ainsi exposés à différents aspects de la culture tels que le cinéma, l'histoire et l'humour, [les élèves francophones] en viennent à apprendre et à apprécier la culture anglophone du Québec, du Canada et de partout au monde »¹³⁷⁷. Pour favoriser ce rapprochement, on propose à l'enseignant d'« expose[r l'élève] à la langue et aux cultures anglophones en proposant, en classe, des textes riches sur le plan culturel et en lui donnant l'occasion de rencontrer des anglophones (ex. : voyage à Ottawa, sortie pour voir une pièce de théâtre en anglais ou visite d'un conférencier invité en classe) »¹³⁷⁸.

Dans les programmes d'anglais, langue seconde, on propose donc d'initier les élèves francophones à une anglophonie à trois niveaux : québécois, canadien et mondial. Une approche semblable est adoptée dans les cours de français. On propose notamment aux enseignants d'amener leurs élèves à « constituer des réseaux avec des jeunes d'autres communautés francophones du Canada et d'ailleurs pour s'informer sur des façons de vivre en français dans différents milieux et pour partager des

¹³⁷⁶ SEC1_LAN_04, p.173

¹³⁷⁷ SEC1_LAN_04, p.182

¹³⁷⁸ SEC2_LAN_06, p.9

repères culturels »¹³⁷⁹. On souhaite également inviter les élèves à « s'intéresser à la cohabitation linguistique au Québec et au Canada »¹³⁸⁰ dans le cadre de leurs cours de français. Les élèves immigrants sont, quant à eux, initiés à des œuvres littéraires dont les auteurs sont « liés à la culture francophone d'ici et d'ailleurs (ex. : québécoise, acadienne, française) »¹³⁸¹. Bref, les cours de langue d'enseignement et de langue seconde doivent offrir aux élèves des occasions de mieux connaître les majorités et minorités linguistiques du Québec et du Canada, dans une approche visant la compréhension mutuelle. La dimension politique et conflictuelle des rapports entre ces communautés n'est pas abordée. Tout au plus souligne-t-on qu'« au Québec, l'influence de l'anglais sur le français suscite de nombreux débats »¹³⁸².

C'est toutefois dans le cours d'HÉC que la question du statut politique du Québec devient vraiment inévitable. En effet, bien que ce ne soit indiqué ni dans le titre du cours ni dans sa présentation, le cours du deuxième cycle du secondaire est un cours d'histoire du Québec et du Canada¹³⁸³. La question constitutionnelle y est très peu abordée, puisque les auteurs du programme ont choisi de privilégier l'histoire sociale, plutôt que l'histoire politique. Ainsi, dans la portion du cours qui porte sur les

¹³⁷⁹ SEC2_LAN_02, p.175

¹³⁸⁰ SEC2_LAN_02, p.133

¹³⁸¹ SEC2_LAN_04, p.22

¹³⁸² SEC2_LAN_02, p.133

¹³⁸³ Ce changement a d'ailleurs été remarqué et critiqué par les membres du Collectif pour une éducation de qualité, qui écrivent, dans leur mémoire déposé devant la Commission Bouchard-Taylor : « La première chose qui frappe lorsqu'on aborde ce nouveau programme c'est le titre : "Histoire et éducation à la citoyenneté". Histoire de quoi? Histoire de qui? Le titre nous confond. Cette histoire n'a donc pas de sujet? La table des matières est-elle plus claire? On y voit défiler des intitulés de chapitres comme "contexte pédagogique", "compétences 1-2-3", "structure du programme", mais c'est presque par hasard qu'on comprend qu'il s'agit bel et bien d'une histoire non pas du "Québec" mais de la "société québécoise", nuance importante. »

Collectif pour une éducation de qualité. « Transmettre adéquatement un patrimoine culturel et historique », dans Comeau, R. et J. Lavallée (dir.). *Op.Cit.*, p.275

Revendications et luttes dans la colonie britannique, on mentionne que la Rébellion des Patriotes est une « affirmation nationale », mais on s'intéresse surtout à « l'influence des idées libérales sur l'affirmation de la nation »¹³⁸⁴. D'ailleurs, comme l'avait déjà noté Charles-Philippe Courtois, la présentation du rapport Durham fait mention de sa proposition d'union des deux Canadas, mais pas de celle d'assimilation des Canadiens¹³⁸⁵. Plus loin, dans la partie sur la *Formation de la fédération canadienne*, on mentionne que « le Parti rouge craint que l'union fédérale envisagée ne constitue qu'une union législative masquée menaçant la survivance des Canadiens français »¹³⁸⁶, mais on s'intéresse surtout à « la dynamique entre l'industrialisation et les transformations sociales, territoriales et politiques »¹³⁸⁷, et en particulier à la construction du chemin de fer. La question du Québec n'est toutefois pas complètement évacuée. Conformément à la réforme, on propose aux élèves d'examiner d'abord l'actualité avant de s'intéresser au passé : « Les élèves sont d'abord amenés à se poser des questions au sujet du Québec au sein de la fédération canadienne, aujourd'hui, pour s'interroger ensuite sur la formation de la fédération canadienne »¹³⁸⁸. Dans la présentation de *La modernisation de la société québécoise*, la question nationale apparaît comme un élément parmi tant d'autres, alors que « de grands débats de société ont cours à propos du nationalisme québécois, de la langue, de la santé, du monde du travail, de l'environnement et du développement économique »¹³⁸⁹. Parmi les événements plus récents, les grands rendez-vous constitutionnels sont mentionnés, mais avec peu d'explications : « Ainsi, le fait que le

¹³⁸⁴ SEC2_US_02, p.48

¹³⁸⁵ Courtois, C. *Le nouveau cours d'histoire du Québec au secondaire*. Op.Cit., p.29

¹³⁸⁶ SEC2_US_02, p.51

¹³⁸⁷ SEC2_US_02, p.52

¹³⁸⁸ SEC2_US_02, p.52

¹³⁸⁹ SEC2_US_02, p.55

Québec n'ait pas ratifié la constitution canadienne, en 1982, a entraîné de nombreux débats politiques qui ont conduit à l'Accord du lac Meech en 1987, au référendum sur l'Accord de Charlottetown en 1992 et au référendum sur la souveraineté en 1995 »¹³⁹⁰. Les questions que l'étudiant est invité à se poser à partir de ces événements sont toutefois bien éloignées de la question nationale : « Comment le citoyens peut-il se retrouver dans tout cela? Se sent-il concerné? Quel est son pouvoir d'action? Comment susciter davantage d'intérêt et d'engagement envers le politique? »¹³⁹¹.

En somme, le discours nationaliste des programmes scolaires est très semblable à celui des documents d'orientation : on y retrouve les mêmes marqueurs identitaires, parmi lesquels la langue française occupe une place privilégiée, ainsi que la même volonté d'intégration des immigrants et de développement d'une appartenance commune, mais il demeure toujours une ambiguïté quant à la communauté qui doit faire l'objet de cette allégeance. La question de la place du Québec dans le Canada, qui était quasi-absente des documents d'orientation, est abordée dans les programmes scolaires, mais souvent de façon indirecte. Dans les cours de langues, le Québec et le Canada apparaissent comme des espaces de communication offrant des opportunités d'échanges entre francophones, d'une part, et entre anglophones et francophones, d'autre part. Dans le cours d'HÉC du deuxième cycle du secondaire, la question nationale est un élément parmi d'autres qui permet de comprendre l'évolution des sociétés québécoise et canadienne, qui sont présentées avant tout comme des sociétés libérales, marquées par un processus de modernisation.

¹³⁹⁰ SEC2_US_02, p.60

¹³⁹¹ SEC2_US_02, p.60

5.1.2 Une société solidaire : le discours social-démocrate classique ou compensatoire

Selon le discours social-démocrate classique ou compensatoire, l'école doit être une composante de l'État-providence, qui vient en aide aux plus démunis. Son rôle consiste à donner plus à ceux qui ont moins, autrement dit, à combler les lacunes des élèves issus d'un milieu carencé. Dans les documents d'orientation, ce discours apparaissait surtout dans les différentes versions du *Programme de soutien à l'école montréalaise*, mis en place en 1997. Toutefois, il est pratiquement absent des programmes scolaires.

En effet, on ne retrouve pas, dans les programmes, d'affirmation claire du rôle compensatoire de l'école. La question des inégalités sociales apparaît à certaines occasions dans le programme, mais elle est abordée soit comme un problème scolaire, qui appelle un renouvellement de la pédagogie, plutôt que des mesures compensatoires, soit comme un problème social, auquel il faut sensibiliser les élèves.

Comme problème scolaire, les inégalités sociales se traduisent par des chances inégales de persévérance et de réussite scolaires. Puisque le système scolaire n'a pas tenu ses promesses, on considère qu'« il faut donc réajuster tant les orientations que l'organisation de l'école pour accélérer le passage d'une démocratisation de l'enseignement vers la démocratisation de l'apprentissage »¹³⁹². Les mesures compensatoires qui ont été mises en œuvre dans le passé n'ayant pas permis de réduire le décrochage et l'échec scolaires, de nouvelles pratiques pédagogiques sont proposées :

¹³⁹² PRI_GEN_02, p.2

La réussite pour tous les élèves repose sur la conviction que l'échec scolaire n'est pas une fatalité et que, placé devant des défis qui le mobilisent, tout élève peut exploiter ses capacités et apprendre. Le programme actuel ne prétend pas résoudre par lui-même le problème des inégalités, mais il permet de prendre en compte l'hétérogénéité qui caractérise tout groupe d'élèves et il facilite la différenciation pédagogique, condition essentielle de la lutte contre l'échec¹³⁹³.

Les inégalités constituent également un problème social, qui doit être un objet d'étude pour les élèves. Ainsi, on s'attend à ce que l'élève du primaire « perçoi[ve] de plus en plus la nécessité de partager équitablement les richesses »¹³⁹⁴. En géographie, l'élève doit être « à même de constater la complémentarité des territoires, mais il découvre également les inégalités qui existent entre certains d'entre eux »¹³⁹⁵. En HEC, « il apprend enfin qu'en dépit du discours démocratique égalitaire perdurent des inégalités réelles auxquelles il devra faire face et à l'égard desquelles il devra éventuellement prendre position »¹³⁹⁶. Plus précisément, il doit constater que les inégalités s'observent à différentes échelles. En effet, il apprend que « malgré la croissance soutenue qu'a connue l'économie mondiale dans la seconde moitié du XX^e siècle, la répartition de la richesse reste inégale, les pays du Nord étant favorisés par rapport aux pays du Sud »¹³⁹⁷ et que « la disparité dans la répartition de la richesse s'observe également à l'intérieur des sociétés : l'écart entre riches et pauvres se creuse dans de nombreux pays »¹³⁹⁸.

¹³⁹³ PRI_GEN_02, p.12

¹³⁹⁴ PRI_GEN_04, p.47

¹³⁹⁵ SEC1_US_02, p.312

¹³⁹⁶ SEC1_US_03, p.348

¹³⁹⁷ SEC2_US_03, p.30

¹³⁹⁸ SEC2_US_03, p.30

En somme, les programmes scolaires abordent la question des inégalités socioéconomiques, mais ils ne le font pas à l'aide du discours social-démocrate classique ou compensatoire. Ce discours est donc limité à quelques documents d'orientation, et surtout au *Programme de soutien à l'école montréalaise*. Nous pouvons donc conclure qu'il n'occupe qu'une faible place dans le discours pédagogique québécois.

5.1.3 Une société du savoir : le discours pédagogique moderne

Nous avons mentionné, au chapitre précédent, que plusieurs auteurs considèrent que la réforme scolaire québécoise a été détournée de ses objectifs initiaux, qui étaient de recentrer l'enseignement sur les savoirs essentiels et d'offrir aux élèves une plus grande culture générale. Cette thèse a été confirmée par notre analyse des documents d'orientation. Nous constatons qu'il y avait une grande distance entre les intentions annoncées dans les documents publiés dans les années 1990 et leur concrétisation dans des documents plus récents.

Pour Cerqua et Gauthier, c'est au moment de la révision des programmes que la réforme curriculaire s'est véritablement mutée en réforme pédagogique, en reprenant et en radicalisant certaines propositions du rapport Inchauspé¹³⁹⁹. Si notre analyse nous amène à partager cette lecture, nous avons néanmoins trouvé certaines traces du discours pédagogique moderne dans le programme.

¹³⁹⁹ Cerqua, A. et C. Gauthier. *Esprit, es-tu là? Op.Cit.*, p.31.

5.1.3.1 La mission d'instruction

Avec la réforme scolaire, l'école québécoise s'est vue accorder une triple mission : instruire, socialiser et qualifier. Pour les tenants du discours pédagogique moderne, la mission d'instruction doit primer sur les deux autres, voire être l'unique rôle de l'école, si l'on adhère à l'idéal d'instruction publique tel qu'il est formulé par Condorcet¹⁴⁰⁰. Dans la présentation du programme du préscolaire et du primaire, on semble effectivement accorder une place prépondérante à l'instruction :

INSTRUIRE, AVEC UNE VOLONTÉ RÉAFFIRMÉE

Tout établissement scolaire a comme première responsabilité la formation de l'esprit de chaque élève. Même si l'école ne constitue pas le seul lieu d'apprentissage de l'enfant, elle joue un rôle irremplaçable en ce qui a trait au développement intellectuel et à l'acquisition de connaissances. Énoncer cette orientation, c'est réaffirmer l'importance de soutenir le développement cognitif aussi bien que la maîtrise des savoirs¹⁴⁰¹.

La présentation de la mission d'instruction de l'école est toutefois légèrement différente dans le programme du secondaire :

INSTRUIRE DANS UN MONDE DU SAVOIR

Le monde d'aujourd'hui est notamment caractérisé par l'importance des savoirs comme moteur des entreprises humaines, tant techniques que sociales. Dans ce contexte, l'école voit s'amplifier son rôle d'intermédiaire entre les générations pour la transmission des acquis collectifs. Cependant, l'augmentation constante des connaissances et la nécessaire ouverture à des sources culturelles planétaires exigent de

¹⁴⁰⁰ Condorcet. *Op.Cit.*

¹⁴⁰¹ PRI_GEN_02, p.3

l'école non seulement qu'elle soutienne l'acquisition par les élèves d'une sélection de savoirs jugés aujourd'hui essentiels, mais aussi qu'elle les aide à développer leur aptitude à accéder à d'autres données lorsque le besoin s'en fait sentir.

Même si l'école ne constitue pas le seul lieu d'apprentissage des jeunes, elle joue un rôle essentiel en ce qui a trait à la construction de leurs connaissances et au développement de leurs capacités intellectuelles. Plus que jamais, sa responsabilité à l'égard de la formation de l'esprit s'avère fondamentale pour les individus comme pour la collectivité¹⁴⁰².

Dans le programme du préscolaire et du primaire, publié en 2001, la mission d'instruction représente la « première responsabilité » de l'école, devant les autres missions. Cette idée n'apparaît plus dans le programme du secondaire, publié cinq ans plus tard. De plus, dans le premier programme, il est question d'« acquisition de connaissances », alors que, dans le second, on parle plutôt de « construction » de connaissances. Finalement, le programme du préscolaire et du primaire s'inscrit dans la continuité, en manifestant une « volonté réaffirmée » d'instruire les élèves, alors que le programme du secondaire insiste plutôt sur le changement que représente « l'augmentation constante des connaissances ». En somme, d'un niveau scolaire à l'autre, la mission d'instruction a perdu sa place privilégiée et s'est transformée pour mieux s'arrimer au nouveau discours pédagogique.

Cette différence entre les niveaux primaire et secondaire se reflète également dans le statut accordé aux savoirs transmis. Au primaire, chaque programme disciplinaire contient une liste de « savoirs essentiels », alors qu'au secondaire, on parle plus vaguement du « contenu de formation », qui ne se limite pas aux

¹⁴⁰² SEC1_GEN_02, p.5

Le même texte se retrouve dans le programme du deuxième cycle du secondaire.

savoirs¹⁴⁰³. De plus, au primaire, on insiste pour dire que les savoirs n'ont pas été évacués et que « les contenus disciplinaires [...] demeurent donc primordiaux »¹⁴⁰⁴ dans les programmes issus de la réforme scolaire. On affirme même que « certains apprentissages que doit développer l'école bénéficient de pratiques d'inspiration behavioriste axées, notamment, sur la mémorisation de savoirs au moyens d'exercices répétés »¹⁴⁰⁵. Au secondaire, on souligne au contraire « les limites évidentes d'une pédagogie de la transmission de savoirs »¹⁴⁰⁶. Dans le document de présentation des programmes du secondaire, les savoirs ou connaissances n'apparaissent jamais comme étant valables par eux-mêmes et pour eux-mêmes. Soit on les présente comme des ressources au service des compétences, soit on rappelle avec insistance que l'apprentissage de connaissances n'a de valeur que s'il s'accompagne du développement de la capacité d'apprendre à apprendre. On cherche donc à réconcilier connaissances et compétences en affirmant qu'elles « ne s'opposent pas : elles se complètent »¹⁴⁰⁷. Les connaissances seules sont insuffisantes, mais elles deviennent utiles lorsqu'elles permettent de développer des compétences : « les compétences sont indissociables de l'acquisition de savoirs nécessaires aussi bien à leur développement

¹⁴⁰³ Toutefois, qu'il s'agisse du primaire ou du secondaire, ces listes ne contiennent pas uniquement des savoirs, au sens où l'entendent les tenants du discours pédagogique moderne. Ils incluent parfois des savoir-faire et des savoir-être. Par exemple, la liste des savoirs essentiels du programme de français, langue d'enseignement, au primaire, inclut une série de « stratégies » liées à la lecture, à l'écriture ou à la communication orale : stratégies de gestion de la compréhension, stratégies de planification, stratégies d'évaluation de sa démarche, stratégies de partage, stratégies d'écoute, etc. (PRI_LAN_02, p.91-93). De plus, il ne s'agit pas toujours de savoirs précis, communs à l'ensemble des élèves du Québec. Par exemple, dans le cours de Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté du primaire, la liste des savoirs essentiels inclut des faits « de la vie de l'élève » et « de celle de ses proches », sans que l'on sache de quels faits il s'agit (PRI_US_02, p.168).

¹⁴⁰⁴ PRI_GEN_02, p.3

¹⁴⁰⁵ PRI_GEN_02, p.5

¹⁴⁰⁶ SEC1_GEN_02, p.9

¹⁴⁰⁷ SEC1_GEN_02, p.9

qu'à leur exercice »¹⁴⁰⁸. Pour justifier la présence d'un « contenu de formation » dans les programmes rédigés d'après l'APC, on souligne que « cette rubrique renferme le répertoire des savoirs – ou ressources – indispensables au développement et à l'exercice de la compétence »¹⁴⁰⁹. Il serait toutefois contraire à l'esprit du programme de transmettre ces connaissances sans les relier aux compétences, puisqu'« on ne peut se limiter à couvrir les éléments du contenu de formation sans se préoccuper de développer les compétences nécessaires à l'intégration des connaissances et à leur réinvestissement dans diverses situations »¹⁴¹⁰. La priorité est donc accordée aux compétences. De plus, la quantité de connaissances qu'il faut apprendre se trouve réduite, car seules les connaissances utiles au développement de compétences méritent d'être enseignées. Les listes de savoirs essentiels du primaire et les contenus de formation du secondaire contiennent donc moins de connaissances que les anciens programmes scolaires :

La décision d'opter pour le développement de compétences amène donc à en sélectionner un certain nombre et à ne cibler que les connaissances essentielles afin qu'il soit possible, en fonction du temps disponible, de faire progresser les élèves dans le développement des unes et la construction des autres¹⁴¹¹.

Alors que le discours pédagogique moderne postule que l'école doit transmettre le plus de connaissances possible, le programme du secondaire se limite au contraire

¹⁴⁰⁸ SEC1_GEN_02, p.15

¹⁴⁰⁹ SEC2_GEN_02, p.16

¹⁴¹⁰ SEC1_GEN_02, p.17

¹⁴¹¹ SEC1_GEN_02 p.10

aux « connaissances essentielles »¹⁴¹² ou aux « savoirs de base »¹⁴¹³. C'est cette distinction fondamentale qui nous permet d'affirmer que le programme du secondaire, contrairement à celui du primaire, rejette de façon non équivoque le discours pédagogique moderne, et ce, malgré la présence d'un « répertoire de savoirs – ou ressources »¹⁴¹⁴ dans chacun des programmes disciplinaires.

L'examen des programmes nous permet toutefois d'observer certaines différences entre les disciplines. Dans les cours du domaine de la *Mathématique, de la science et de la technologie*, on semble accorder une plus grande importance aux connaissances que dans les matières rattachées aux autres domaines d'apprentissage. En mathématique, en particulier, on souligne l'importance d'« acquérir certaines connaissances de base dans les différents champs de la mathématique : arithmétique, algèbre, probabilité, statistique et géométrie »¹⁴¹⁵. Bien que l'on souligne que ces connaissances « permettent de reconnaître la place occupée par la mathématique dans la réalité de tous les jours »¹⁴¹⁶, ce qui est conforme à la réforme scolaire, on déroge de l'orthodoxie constructiviste en admettant que l'enseignement des savoirs propres à cette discipline soit parfois dissocié d'un problème concret, et qu'il puisse aborder des problèmes « purement mathématiques »¹⁴¹⁷. En *Science et technologie*, on affirme qu'il faut d'abord maîtriser certains concepts avant de pouvoir les mettre en application : « la compétence qui consiste à mettre à profit ses connaissances spécifiques et technologiques suppose que l'on s'est approprié certains concepts

¹⁴¹² SEC1_GEN_02 p.10

¹⁴¹³ SEC1_GEN_02, p.5

¹⁴¹⁴ SEC1_GEN_02, p.16

¹⁴¹⁵ SEC1_MST_02, p.231

¹⁴¹⁶ SEC1_MST_02, p.231

¹⁴¹⁷ SEC1_MST_02, p.237

fondamentaux nécessaires à la compréhension de divers phénomènes ou à l'analyse d'objets techniques »¹⁴¹⁸. Cette inversion du rapport entre connaissances et compétences, par rapport à l'APC, nous permet d'affirmer qu'il demeure, dans ce programme, des traces du discours pédagogique moderne.

D'autres programmes disciplinaires cherchent au contraire à se dissocier de l'ancienne approche de transmission des connaissances. Dans le programme de français, langue d'enseignement, au secondaire, on met en garde les enseignants contre un enseignement trop traditionnel des notions et concepts prescrits : « Il ne s'agit ni d'un mode d'emploi ni d'une liste d'éléments que l'élève doit apprendre en dehors de tout contexte signifiant »¹⁴¹⁹. En histoire, on rejette l'idée d'enseigner un récit historique composé d'une suite de faits à mémoriser. Alors que le programme du primaire souligne que l'étude de l'histoire « ne se résume [...] pas à l'étude systématique des faits du passé, encore moins à leur simple mémorisation »¹⁴²⁰, le programme du secondaire est encore plus catégorique : « L'apprentissage de l'histoire à l'école n'a pas pour but de faire mémoriser à l'élève une version simplifiée et commode de savoirs savants, générés et construits par des historiens, ni de lui faire acquérir des connaissances factuelles de type encyclopédique »¹⁴²¹. La même idée se retrouve dans le programme d'ÉCR. Le volet consacré à l'éthique « n'a pas pour objectif [...] d'étudier de manière encyclopédique des doctrines et des systèmes philosophiques »¹⁴²², alors que le volet portant sur la culture religieuse n'a pas pour but « de présenter l'histoire des doctrines et des religions »¹⁴²³. En somme, dans les

¹⁴¹⁸ SEC1_MST_03, p.278

¹⁴¹⁹ SEC1_LAN_02, p.129

¹⁴²⁰ PRI_US_02, p.170

¹⁴²¹ SEC1_US_03, p.337

¹⁴²² PRI_DP_06, p.277

¹⁴²³ PRI_DP_06, p.277

programmes autres que ceux du domaine de la *Mathématique, de la science et de la technologie*, les savoirs ne sont jamais dissociés des compétences, et ne sont surtout pas à mémoriser.

5.1.3.2 Les compétences d'ordre intellectuel

Il serait réducteur de limiter le discours pédagogique moderne à l'importance qu'il accorde aux savoirs, qu'il suffirait de mémoriser pour ensuite les réciter sans jamais les mettre en application. En effet, ce discours valorise également le travail intellectuel, accompli par l'élève à partir des connaissances acquises¹⁴²⁴. On retrouve une telle valorisation du travail intellectuel dans les programmes scolaires sous la forme des compétences transversales d'ordre intellectuel. Ces compétences « sont une invitation à dépasser, même avec les plus jeunes élèves, la mémorisation superficielle des contenus et le conformisme dépourvu de compréhension pour viser l'acquisition de capacités supérieures »¹⁴²⁵.

La première de ces compétences, *Exploiter l'information*, vise à apprendre à l'élève « à référer à plus d'une personne, à consulter des livres variés, à recourir à divers médias »¹⁴²⁶ dans le cadre de ses recherches, ce qui apparaît conforme aux idées pédagogiques modernes. La compétence *Résoudre des problèmes* doit, quant à elle, apprendre à l'élève à « opter pour une réponse parmi un éventail de possibilités

¹⁴²⁴ Yves Lenoir et Frédéric Tupin rappellent d'ailleurs que « la notion d'instruction ne peut se réduire, dans la pensée de Condorcet, à la simple transmission de savoirs. L'instruction est libératrice en ce qu'elle fait appel à la raison, à une démarche rationnelle ».

Lenoir, Yves et Frédéric Tupin. « Instruction et socialisation : deux notions à clarifier », dans Lenoir, Y. et F. Tupin (dir.). *Op.Cit.*, p.11

¹⁴²⁵ PRI_GEN_03, p.15

¹⁴²⁶ PRI_GEN_03, p.16

qui ne sont pas toutes d'égale valeur »¹⁴²⁷. Ce refus du relativisme est également conforme aux idées pédagogiques modernes.

La troisième compétence transversale d'ordre intellectuel est celle qui consiste à *Exercer son jugement critique*. Cette compétence est ambiguë, en raison des multiples sens pouvant être accordés au terme « critique ». En effet, selon l'approche pédagogique moderne, l'esprit critique est une posture intellectuelle qui consiste à remettre en question toute affirmation non prouvée et à chercher la vérité en s'appuyant sur les faits. Nous retrouvons des traces de cette posture dans les programmes scolaires. Selon la présentation qui en est faite dans le programme du primaire, la compétence transversale relative au jugement critique vise à « étoffer la capacité de juger de l'élève, pour l'amener à tenir compte des faits, à faire la part de ses émotions, à recourir à l'argumentation logique, à relativiser ses conclusions en fonction du contexte, à faire une place au doute et à l'ambiguïté et à renoncer aux idées arrêtées ou toutes faites »¹⁴²⁸. Cette conception du jugement ou de l'esprit critique apparaît à quelques occasions dans les programmes, principalement lorsqu'il est question de la qualité des sources consultées dans le cadre d'une recherche. Par exemple, en géographie, on s'attend à ce que l'élève « exploite des sources variées d'information, critique ces sources et juge de leur validité et de leur pertinence »¹⁴²⁹. En HÉC, il « exerce sa pensée critique afin de distinguer entre des faits et des opinions »¹⁴³⁰. En Éducation physique et à la santé, « le jugement critique s'avère

¹⁴²⁷ PRI_GEN_03, p.18

¹⁴²⁸ PRI_GEN_03, p.20

¹⁴²⁹ SEC1_US_02, p.304

¹⁴³⁰ SEC1_US_03, p.340

également un outil de première importance [...] pour faire le partage entre les informations factuelles et les informations spéculatives »¹⁴³¹.

Malgré tout, dans les programmes, il est plus souvent question de « distance critique » ou de « regard critique » à adopter par rapport à certains enjeux, que d'esprit critique. Ces enjeux sont souvent les mêmes, puisqu'ils sont liés aux domaines généraux de formation : il s'agit de l'environnement, de la consommation et des médias. On invite ainsi les élèves à adopter « une distance critique à l'égard de l'exploitation de l'environnement, du développement technologique et des biens de consommation »¹⁴³², à « porter un jugement critique sur les images corporelles véhiculées par les médias »¹⁴³³, à « porter un regard critique sur les habitudes de consommation d'une société ainsi que sur les valeurs qui leur sont sous-jacentes »¹⁴³⁴, à « adopter une attitude critique à l'égard des questions d'ordre éthique que la science et la technologique soulèvent »¹⁴³⁵, à « exercer son jugement critique, notamment lorsqu'il examine les conséquences des actions humaines sur un territoire »¹⁴³⁶, à « porter un regard critique sur les habitudes de consommation d'une société et à en examiner les répercussions économiques et sociales »¹⁴³⁷, à « garder une distance critique à l'égard du développement et de la consommation »¹⁴³⁸, ou encore à « garder une distance critique à l'égard de la consommation et de l'exploitation de

¹⁴³¹ SEC1_DP_02, p.473

¹⁴³² PRI_GEN_04, p.47

¹⁴³³ PRI_DP_02, p.256

¹⁴³⁴ SEC1_GEN_03, p.26

¹⁴³⁵ SEC1_MST_03, p.267

¹⁴³⁶ SEC1_US_02, P.304

¹⁴³⁷ SEC2_GEN_03, p.9

¹⁴³⁸ SEC2_US_02, p.5

l'environnement »¹⁴³⁹. Cette conception de la critique nous semble plus près de celle de la théorie critique que du discours pédagogique moderne. Selon cette perspective contestataire, être critique, ce n'est pas tant préférer le vrai au faux que le juste à l'injuste. Loin de tendre vers l'objectivité, la théorie critique préconise « la nécessaire affectation de la théorie par le sentiment »¹⁴⁴⁰ et est « orientée par des jugements de valeur »¹⁴⁴¹. C'est dans cet esprit qu'on invite l'élève à rejeter la consommation de masse, la surexploitation de l'environnement et les valeurs véhiculées dans les médias. Cela relève davantage de la conscientisation ou de la sensibilisation que de l'instruction¹⁴⁴². Pour cette raison, nous pouvons affirmer que la conception de la critique que l'on retrouve dans les programmes scolaires n'est pas celle du discours pédagogique moderne, sauf lorsqu'il est question d'évaluer la qualité des sources consultées dans le cadre d'une recherche.

La quatrième compétence transversale d'ordre intellectuel, *Mettre en œuvre sa pensée créatrice*, « suppose l'harmonisation de l'intuition et de la logique »¹⁴⁴³ afin d'apporter « une solution inventive à une situation-problème »¹⁴⁴⁴. Elle ressemble beaucoup à la deuxième compétence, qui porte sur la résolution de problèmes, mais en insistant sur la dimension imaginative de ce processus, qui exige une grande implication de l'élève dans son travail scolaire, qui devient un espace

¹⁴³⁹ SEC2_US_03, p.4

¹⁴⁴⁰ De Facendis, Dario. « Testament académique : Notre testament n'est suivi d'aucun héritage », dans Coutu, Benoit (dir.). *Actualité de la théorie critique*. Montréal : Éditions libres du Carré rouge, 2010, p.18

¹⁴⁴¹ Coutu, Benoit. « Préface », dans Coutu, B. (dir.). *Op.Cit.*, p.10

¹⁴⁴² Voir la section *Sensibiliser*.

¹⁴⁴³ PRI_GEN_03, p.22

¹⁴⁴⁴ PRI_GEN_03, p.22

d'expression¹⁴⁴⁵. L'élève doit témoigner de ses « inspirations »¹⁴⁴⁶ lorsqu'il produit des « créations »¹⁴⁴⁷, ce qui relève davantage de la démarche artistique que du travail intellectuel au sens strict.

Un véritable discours pédagogique moderne accorderait la priorité à ces compétences d'ordre intellectuel, par rapport aux autres types de compétences transversales¹⁴⁴⁸. Si une telle hiérarchisation n'apparaît pas dans le chapitre consacré à la présentation des quatre types de compétences transversales, on la retrouve toutefois dans certains programmes disciplinaires, qui valorisent particulièrement les compétences d'ordre intellectuel. Encore une fois, il s'agit des cours du domaine de la *Mathématique, de la science et de la technologie*. On y mentionne explicitement que « les compétences d'ordre intellectuel jouent un rôle de premier plan » en *Science et technologies*¹⁴⁴⁹, en *Application technologiques et scientifiques*¹⁴⁵⁰, en *Science et technologie de l'environnement*¹⁴⁵¹, en *Science et environnement*¹⁴⁵², en *Chimie*¹⁴⁵³ et

¹⁴⁴⁵ Nous reviendrons plus loin sur l'importance accordée à la créativité et à l'expression de soi dans les programmes scolaires

¹⁴⁴⁶ PRI_GEN_03, p.23

¹⁴⁴⁷ PRI_GEN_03, p.23

¹⁴⁴⁸ Rappelons qu'il s'agit des compétences d'ordre méthodologique, d'ordre personnel et social et de l'ordre de la communication. Les compétences d'ordre méthodologiques étant semblables aux compétences d'ordre intellectuel (Par exemple, *Exploiter l'information* est une compétence d'ordre intellectuel, alors qu'*Exploiter les technologies de l'information et de la communication* est une compétence d'ordre méthodologique), elles pourraient également être considérées comme prioritaires par les tenants du discours pédagogique moderne.

¹⁴⁴⁹ SEC2_MST_03, p.5

¹⁴⁵⁰ SEC2_MST_04, p.6

¹⁴⁵¹ SEC2_MST_05, p.6

¹⁴⁵² SEC2_MST_06, p.6

¹⁴⁵³ SEC2_MST_07, p.5

en *Physique*¹⁴⁵⁴. La mathématique, quant à elle, « concourt de façon importante au développement intellectuel de l'individu »¹⁴⁵⁵. L'importance accordée aux compétences d'ordre intellectuel dans ces programmes nous semble conforme aux idéaux modernes en matière de pédagogie.

5.1.3.3 La rigueur

Les cours du domaine de la *Mathématique, de la science et de la technologie* se distinguent donc des autres en raison de l'importance qu'ils accordent aux savoirs et aux compétences d'ordre intellectuel. Ils ressortent aussi du lot par un souci évident de la rigueur. En mathématique, on vise à « susciter chez l'élève une sensibilité à l'égard de la précision et de la rigueur »¹⁴⁵⁶. On affirme même que « la science et la technologie se distinguent notamment par la rigueur qui caractérise leurs démarches de résolution de problèmes »¹⁴⁵⁷. On insiste sur « les attitudes de rigueur, qui guident la conduite de l'élève et qui sont nécessaires à la bonne marche de l'activité scientifique et technologique »¹⁴⁵⁸. Les programmes de chimie et de physique¹⁴⁵⁹ insistent également sur la rigueur : « Le souci de rigueur associé aux démarches propres à ce programme¹⁴⁶⁰ contraint les élèves à se donner des méthodes de travail

¹⁴⁵⁴ SEC2_MST_08, p.5

¹⁴⁵⁵ SEC1_MST_02, p.231

¹⁴⁵⁶ SEC1_MST_02, p.246

¹⁴⁵⁷ SEC1_MST_03, p.275

¹⁴⁵⁸ SEC1_MST_03, p.290

¹⁴⁵⁹ Rappelons que leur contenu est quasi identique. Les trois citations suivantes se retrouvent à la fois dans le programme de chimie et celui de physique.

¹⁴⁶⁰ Dans la mesure où ce texte se retrouve à la fois dans les programmes de chimie et de physique, on peut se demander en quoi ces démarches sont « propres à ce programme »

efficaces »¹⁴⁶¹. Chacun de ces programmes « se caractérise par la rigueur de ses démarches de résolution de problèmes »¹⁴⁶². En conséquence, « tout au long du processus de résolution de problèmes, l'élève fait preuve de rigueur et recourt aux explications qualitatives et au formalisme mathématique requis pour appuyer son raisonnement »¹⁴⁶³.

Parmi les cours appartenant à d'autres domaines d'apprentissage, seul le cours d'HÉC du deuxième cycle du secondaire insiste sur l'importance de la rigueur. En effet, la « rigueur du raisonnement »¹⁴⁶⁴ de l'élève est le premier critère d'évaluation de la compétence relative à l'utilisation de la méthode historique. De plus, on s'attend dans ce programme à ce que les élèves communiquent en faisant « montre de clarté et de rigueur »¹⁴⁶⁵. Quant à l'enseignant, « il les incite à la rigueur et à la cohérence »¹⁴⁶⁶.

5.1.3.4 La qualité de la langue

La qualité de la langue parlée et écrite revêt une grande importance pour les défenseurs du discours pédagogique moderne. Selon eux, les cours de langue doivent amener les élèves à acquérir une grande maîtrise de l'orthographe et de la grammaire, afin qu'ils puissent écrire sans faute dans l'ensemble de leurs travaux scolaires, toutes disciplines confondues, ainsi que dans des contextes d'écriture extrascolaires. Dans le

¹⁴⁶¹ SEC2_MST_07, p.5

¹⁴⁶² SEC2_MST_07, p.12

¹⁴⁶³ SEC2_MST_07, p.14

¹⁴⁶⁴ SEC2_US_02, p.18

¹⁴⁶⁵ SEC2_US_02, p.8

¹⁴⁶⁶ SEC2_US_02, p.8

programme du primaire, la présentation de la neuvième compétence transversale, *Communiquer de façon appropriée*, inclut un passage important sur la qualité de la langue :

Sa maîtrise, qui est affaire de connaissance des codes, de richesse du vocabulaire et de structuration cohérente de la pensée, ne saurait être la visée et l'objet des seuls programmes d'enseignement de la langue, tout comme elle ne saurait être atteinte par chacun des élèves que si tous les intervenants s'en préoccupent et y consentent des efforts soutenus¹⁴⁶⁷.

Cet extrait est celui qui se rapproche le plus, à notre avis, du discours pédagogique moderne sur la langue. Il y est question de « maîtrise » de la langue, ce qui va au-delà d'une simple connaissance fonctionnelle et superficielle. Cette maîtrise de la langue exige une « connaissance des codes », c'est-à-dire de règles formelles, ainsi que des « efforts soutenus » de la part des enseignants, qui doivent avoir à cœur la qualité de la langue utilisée par leurs élèves.

La même compétence transversale se retrouve dans les programmes du secondaire. Encore une fois, la présentation de cette compétence inclut un passage sur la qualité de langue :

La maîtrise de la langue ne saurait être la visée et l'objet des seuls programmes d'enseignement de la langue. Dans toutes les disciplines, le fait de communiquer de façon appropriée en fonction des apprentissages effectués signifie l'habileté à exprimer non seulement des idées, des émotions et des intuitions, mais aussi un questionnement, un raisonnement et une argumentation en utilisant le vocabulaire, les conventions et les codes particuliers à la discipline. En somme, si la

¹⁴⁶⁷ PRI_GEN_03, p.38

maîtrise de la langue contribue aux apprentissages, ces derniers permettent en retour de l'enrichir par l'apport des disciplines¹⁴⁶⁸.

La comparaison des deux extraits permet de remarquer que l'objectif de maîtrise de la langue est présent tant dans le programme du primaire que dans celui du secondaire. Toutefois, alors que le programme du primaire insiste sur la connaissance des codes de la langue, celui du secondaire fait plutôt référence aux codes propres à chaque discipline. La langue n'y apparaît plus comme un ensemble de règles à connaître, mais comme un outil que l'individu peut utiliser selon ses besoins. La question des efforts à fournir, quant à elle, n'apparaît plus dans le programme du secondaire.

L'objectif de maîtrise de la langue apparaît également dans les programmes disciplinaires, tantôt avec force, tantôt de façon timide. Dans le programme de *Français, langue d'enseignement*, du primaire, on s'attend à ce que l'élève « découvre graduellement la fierté d'utiliser une langue de qualité et l'importance d'en maîtriser les codes »¹⁴⁶⁹. De plus, l'élève « reconnaît l'importance de l'orthographe et des règles de la grammaire »¹⁴⁷⁰. Au troisième cycle du primaire, on s'attend à ce qu'il « orthographie correctement les mots usuels et les verbes utilisés dans leurs formes les plus fréquentes »¹⁴⁷¹. Sans surprise, les attentes sont moins élevées à l'endroit des élèves immigrants qui fréquentent la classe d'accueil. On souhaite simplement les « amene[r] à tenir compte des règles syntaxiques de base, à faire des accords simples et à respecter l'orthographe d'usage des mots connus en

¹⁴⁶⁸ SEC1_GEN_04, p.52

¹⁴⁶⁹ PRI_LAN_02, p.72

¹⁴⁷⁰ PRI_LAN_02, p.76

¹⁴⁷¹ PRI_LAN_02, p.79

ayant recours à des outils de référence »¹⁴⁷². Au premier cycle du secondaire, on souhaite que l'élève « orthographie correctement les termes courants et effectue adéquatement les accords usuels dans le groupe du nom et le groupe du verbe »¹⁴⁷³ dans ses cours de français, alors, qu'au deuxième cycle, on s'attend à ce qu'il s'exprime « de façon claire et cohérente, dans une langue de qualité »¹⁴⁷⁴. En science et technologie, « l'enseignant doit mettre l'accent sur la qualité de la langue »¹⁴⁷⁵, quel que soit le type de travail demandé à l'élève. Un « usage adéquat »¹⁴⁷⁶ de la langue est également requis pour le cours *Monde contemporain*, alors qu'une langue « précise et soignée, tant à l'oral qu'à l'écrit »¹⁴⁷⁷, doit être utilisée dans le cadre du *Projet intégrateur*.

On retrouve donc, dans le programme, quelques mentions de l'importance d'utiliser une langue de qualité. Toutefois, peu de moyens sont proposés pour traduire ces intentions en actes, la grammaire occupant peu de place dans les programmes de langues. Aucune compétence n'est consacrée exclusivement à la grammaire. On la retrouve uniquement comme composante de la compétence *Écrire des textes variés*. Celle-ci est toutefois davantage axée sur la structure et le contenu des textes que sur la grammaire. Tant au primaire qu'au secondaire, on insiste bien plus sur la logique argumentative et sur les procédés d'écriture que sur la qualité de la langue utilisée par l'élève pour exprimer ses idées. Dans le contenu de formation, la grammaire n'est qu'un « élément d'apprentissage » parmi d'autres, qui ne doit pas être enseigné « en

¹⁴⁷² PRI_LAN_04, p.113

¹⁴⁷³ SEC1_LAN_02, p.111

¹⁴⁷⁴ SEC2_LAN_02, p.78

¹⁴⁷⁵ SEC2_MST_03, p.10

¹⁴⁷⁶ SEC2_US_03, p.6

¹⁴⁷⁷ SEC2_PI_01, p.7

dehors de tout contexte signifiant »¹⁴⁷⁸. Cela signifie qu'il n'est pas possible de donner un cours portant uniquement sur des règles de grammaire : il faut plutôt profiter de situations d'écriture pour injecter quelques notions de grammaire¹⁴⁷⁹.

Cette vision est poussée à l'extrême dans les cours de français, langue seconde, suivis par les élèves anglophones. Il y est écrit que « la connaissance des règles de grammaire est ainsi subordonnée aux besoins langagiers de l'élève en situation de communication »¹⁴⁸⁰. Pour cette raison, la grammaire ne doit pas faire l'objet d'un enseignement spécifique :

L'apprentissage de la grammaire n'étant pas une fin en soi, son enseignement doit idéalement être contextualisé, c'est-à-dire intégré aux situations proposées, et non se faire de façon isolée. Il peut aussi faire partie d'une démarche de découverte où l'enseignant guide les élèves pour les amener à trouver par eux-mêmes les règles morphologiques et syntaxiques du français¹⁴⁸¹.

La même approche est adoptée dans les cours d'espagnol, langue tierce. L'élève doit être en mesure d'utiliser des « éléments linguistiques (grammaire, lexique, phonétique) »¹⁴⁸², toutefois, « leur connaissance ne constitue pas une fin en soi, car

¹⁴⁷⁸ SEC1_LAN_02, p.129

¹⁴⁷⁹ Cette approche a notamment été critiquée par Jean-Claude Corbeil, qui reproche aux programmes scolaires de privilégier un « enseignement occasionnel » plutôt qu'un « enseignement systématique » de la grammaire.

Corbeil, Jean-Claude. « Que signifie "enseigner le français" au Québec? », *Op.Cit.*

¹⁴⁸⁰ SEC2_LAN_03, p.11

¹⁴⁸¹ SEC2_LAN_03, p.11

¹⁴⁸² SEC2_LAN_08, p.31

l'élève est appelé à les utiliser en contexte plutôt que de façon isolée »¹⁴⁸³. Pour cette raison, « l'enseignement de la grammaire est centré sur la communication et la construction de sens »¹⁴⁸⁴, ce qui exclut tout apprentissage de règles de grammaire détaché d'un exercice d'écriture authentique. De la même manière, « le vocabulaire sera également vu en contexte (ex. : lors de lectures, du visionnement de séquences vidéo, de l'écoute d'enregistrements) plutôt que sous forme de listes de mots isolés »¹⁴⁸⁵.

Une approche semblable est adoptée dans les cours d'anglais, langue seconde. Au primaire, « le but n'est pas d'apprendre systématiquement les conventions linguistiques, mais d'appliquer ces dernières à la rédaction de textes tout en recourant à un éventail de ressources »¹⁴⁸⁶. Il en va de même au premier cycle du secondaire :

Les élèves mettent principalement l'accent sur le sens du message communiqué. Les erreurs de forme qui nuisent à la compréhension de ce message sont corrigées à mesure. Les éléments de grammaire sont toujours présentés en fonction des erreurs commises par les élèves, c'est-à-dire en contexte et non isolément¹⁴⁸⁷.

On assiste donc à une inversion du rapport traditionnel entre l'apprentissage des règles de grammaire et la rédaction de textes : il faut d'abord écrire en ignorant les règles, pour ensuite être corrigé, et apprendre alors les règles que l'on aurait dû suivre. Chaque élève est ainsi corrigé en fonction de ses propres erreurs, et apprend

¹⁴⁸³ SEC2_LAN_08, p.31

¹⁴⁸⁴ SEC2_LAN_08, p.8

¹⁴⁸⁵ SEC2_LAN_08, p.8

¹⁴⁸⁶ PRI_LAN_03, p.104

¹⁴⁸⁷ SEC1_LAN_05, p.213

donc uniquement les règles qui lui permettront de les corriger. Toutefois, « si l'enseignant constate que plusieurs élèves font la même erreur de forme en parlant ou en écrivant, l'enseignant peut concevoir des activités linguistiques qui traitent précisément de ces erreurs et à l'intention des élèves qui les commettent »¹⁴⁸⁸.

Au deuxième cycle du secondaire, le programme d'anglais vise des objectifs un peu plus élevés : « Bien que la communication en classe soit d'abord et avant tout centrée sur la forme du message, l'élève prend de plus en plus conscience des erreurs qu'il commet »¹⁴⁸⁹, et peut ensuite les corriger lui-même. Si on accorde une certaine importance à la grammaire, et qu'on entend même « mettre l'accent sur la grammaire »¹⁴⁹⁰, cela doit toujours se faire au moyen d'« activités centrées sur les structures grammaticales contextualisées »¹⁴⁹¹.

En somme, on mentionne à quelques reprises dans les programmes scolaires l'importance d'utiliser une langue de qualité, mais on refuse d'enseigner de façon systématique les règles de grammaire qui permettraient aux élèves de le faire. Que ce soit en langue d'enseignement, en langue seconde ou en langue tierce, l'enseignement de la grammaire n'est jamais prioritaire. Lorsque l'élève est invité à écrire, l'accent est toujours mis sur le contenu du message, plutôt que sur la forme. L'enseignement de la grammaire se fait toujours « en contexte », c'est-à-dire à partir des situations d'écriture. Les éléments grammaticaux qui sont enseignés visent à répondre aux besoins immédiats de l'élève en situation d'écriture. On veut permettre à l'élève de corriger ses fautes dans un texte donné, mais on ne lui offre pas une connaissance globale des règles de grammaire qui pourrait lui servir à long terme, chaque fois qu'il

¹⁴⁸⁸ SEC1_LAN_05, p.213

¹⁴⁸⁹ SEC2_LAN_06, p.45

¹⁴⁹⁰ SEC2_LAN_06, p.45

¹⁴⁹¹ SEC2_LAN_06, p.46

voudra ou devra écrire. Pour cette raison, les programmes scolaires nous apparaissent très éloignés du discours pédagogique moderne en ce qui a trait à la qualité de la langue.

5.1.3.5 La culture générale

Selon le discours pédagogique moderne, l'école doit offrir aux élèves une culture générale la plus large possible¹⁴⁹². Cette idée se retrouve à quelques occasions dans les programmes scolaires, notamment dans le document de présentation du programme du secondaire :

L'école doit d'abord considérer la culture générale, celle qui permet à chaque élève de se situer dans l'univers à partir de représentations, de valeurs et de symboles qui sont issus de son milieu immédiat et qui sont à la source de son identité personnelle et sociale. [...]

Mais l'école a aussi un rôle majeur à jouer pour faire accéder tous les élèves à une culture élargie. Cette culture puise dans les fruits de l'activité humaine d'hier comme d'aujourd'hui, dans les connaissances de l'héritage collectif et dans les repères communs élaborés au fil du temps relativement aux grands enjeux scientifiques, éthiques et politiques auxquels l'humanité doit faire face.¹⁴⁹³

¹⁴⁹² Dans cet esprit, la revue *Argument* a proposé, dans son numéro d'automne-hiver 2012, une liste de « vingt-cinq essentiels » de culture générale, allant de l'affaire Dreyfus aux règles du vouvoiement, en passant par la Bible et Jean-Sébastien Bach. En introduction, les membres du comité de rédaction se portent à la défense de la culture générale, qui offre « un socle commun sur lequel se fonde, dans toute société, un dialogue social fécond », qui « offre un moyen d'appréhender le monde » et qui « permet de former son jugement ».

Collectif. « Note de la rédaction », *Argument : Politique, société histoire*, vol.15, no1 automne-hiver 2012, p.7

¹⁴⁹³ SEC1_GEN_02, p.7

La distinction entre culture générale et culture élargie est plutôt étonnante, dans la mesure où la culture générale est généralement considérée comme un synonyme de la culture élargie, par opposition à la culture immédiate. C'est d'ailleurs en ces termes que la question de la culture était abordée dans les documents d'orientation¹⁴⁹⁴. En termes dumontiens, la culture générale ou élargie désignerait ainsi la culture seconde, alors que la culture immédiate relèverait plutôt de la culture première¹⁴⁹⁵. Selon le discours pédagogique moderne, le rôle de l'école est de transmettre la culture seconde, alors que la culture première est transmise par la famille et la communauté. Or, dans l'extrait cité, on associe la culture générale à la culture immédiate, et on la distingue de la culture élargie, ce qui est plutôt inhabituel.

Quoi qu'il en soit, la volonté de transmettre cette culture élargie, considérée comme un « héritage collectif » et un ensemble de « repères communs », s'inscrit dans le discours pédagogique moderne. On la retrouve sous diverses formes dans les programmes disciplinaires. Par exemple, dans les cours de français, on souhaite offrir aux élèves une culture littéraire, en encourageant « la fréquentation d'œuvres littéraires »¹⁴⁹⁶. On souhaite également que les disciplines du domaine de l'*Univers social* « favorisent l'alphabétisation sociale de l'élève, c'est-à-dire le référentiel de connaissances partagées par une collectivité sans lesquelles un citoyen serait un étranger dans sa société »¹⁴⁹⁷. Le cours d'EMRC « contribue aussi de façon singulière

¹⁴⁹⁴ On y distinguait la culture immédiate de la culture générale.

¹⁴⁹⁵ Dumont, Fernand. *Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire*, Montréal : HMH, 1968, p.53

¹⁴⁹⁶ PRI_LAN_01, p.70

¹⁴⁹⁷ SEC1_GEN_05, p.64

à la formation culturelle des élèves »¹⁴⁹⁸, tout comme le cours d'ÉCR, qui l'a remplacé, et qui « offre aux élèves l'occasion d'élargir leur culture générale »¹⁴⁹⁹.

C'est toutefois dans les cours du domaine de la *Mathématique, de la science et de la technologie* que l'objectif d'enrichissement culturel est le plus affirmé. En effet, « la mathématique, la science et la technologie comptent parmi les manifestations les plus révélatrices de la pensée humaine et font partie intégrante de notre culture en tant que patrimoine collectif »¹⁵⁰⁰. Dans le programme de mathématique, on rappelle que cette discipline « possède une histoire riche »¹⁵⁰¹. On considère donc qu'« il est indispensable que l'élève acquière une culture mathématique »¹⁵⁰². Pour ce faire, l'élève « résout des problèmes de mesure sur lesquels plusieurs mathématiciens se sont penchés au cours des siècles »¹⁵⁰³. Dans les cours de *Sciences et technologie*, on souhaite aussi « développer chez l'élève une culture scientifique et technologique »¹⁵⁰⁴. Il importe donc d'« amener les élèves à élargir graduellement leur culture scientifique et technologique »¹⁵⁰⁵. Entre autres, « l'histoire de la science est partie prenante de cette culture et doit être mise à contribution »¹⁵⁰⁶. Pour ceux qui

¹⁴⁹⁸ PRI_DP_04, p.293

¹⁴⁹⁹ PRI_DP_06, p.317

¹⁵⁰⁰ SEC1_GEN_05, p.61

¹⁵⁰¹ SEC2_MST_02, p.63

¹⁵⁰² SEC2_MST_02, p.2

¹⁵⁰³ SEC1_MST_02, p.260

¹⁵⁰⁴ SEC1_MST_03, p.282

¹⁵⁰⁵ SEC2_MST_03, p.2

¹⁵⁰⁶ SEC2_MST_07, p.1

le choisissent, « le programme de chimie vise la consolidation et l'enrichissement de la culture scientifique et technologique des élèves »¹⁵⁰⁷.

Afin de concrétiser cet objectif d'enrichissement culturel issu du rapport Inchauspé¹⁵⁰⁸, on a inclus dans chaque programme disciplinaire une liste de repères culturels. Toutefois, ces repères ne sont ni obligatoires ni communs. En effet, les rédacteurs des programmes ont choisi d'« opter pour l'ouverture à la culture plutôt que pour l'initiation à un univers culturels prédéterminé »¹⁵⁰⁹. En conséquence, « si l'exploration de repères culturels est obligatoire, l'enseignant demeure libre de choisir parmi les éléments qui figurent sous cette rubrique »¹⁵¹⁰. Les repères culturels enseignés varient donc d'une école à l'autre, d'une classe à l'autre, voire d'un élève à l'autre. En *Français, langue d'enseignement*, « les repères so[nt] personnels et constituent les pierres de gué de chacun »¹⁵¹¹. L'élève doit donc « bâtir ses propres repères culturels »¹⁵¹². En *Anglais, langue seconde*, les élèves « se constituent un répertoire de ressources langagières »¹⁵¹³, alors qu'en *Français, langue seconde*, ils construisent un « répertoire de ressources francophones »¹⁵¹⁴. Dans ces disciplines du domaine des *Langues*, les repères culturels sont donc des ressources propres à chaque élève, et non les composantes d'une culture commune.

¹⁵⁰⁷ SEC2_MST_07, p.20

¹⁵⁰⁸ Nous avons analysé ce rapport au chapitre précédent.

¹⁵⁰⁹ SEC2_GEN_02, p.8

¹⁵¹⁰ SEC2_GEN_05, p.30

¹⁵¹¹ SEC1_LAN_02, p.87

¹⁵¹² SEC1_LAN_02, p.87

¹⁵¹³ SEC1_LAN_04, p.169

¹⁵¹⁴ SEC2_LAN_03, p.57

Le caractère optionnel des repères culturels est réaffirmé à de nombreuses reprises dans les programmes. En mathématique, on les présente comme « des suggestions d'actions qui visent à aider l'élève à situer les concepts mathématiques dans un contexte historique et social »¹⁵¹⁵. C'est pour cela que l'on écrit que « l'enseignant pourrait »¹⁵¹⁶, et non devrait, présenter en classe des éléments d'histoire de la mathématique et des problèmes classiques qui ont été résolus par des mathématiciens célèbres. On propose également des « suggestions d'activités pour amener l'élèves à situer les concepts mathématiques dans leur contexte historique et social »¹⁵¹⁷. Dans d'autres cours, on insiste encore davantage sur le fait que les repères culturels ne sont pas obligatoires et n'ont pas à être maîtrisés par les élèves. Par exemple, « dans le cours d'espagnol, les repères culturels doivent être considérés non pas comme de simples savoirs à acquérir, mais plutôt comme des éléments à partir desquels l'élève explore la langue espagnole »¹⁵¹⁸ et les cultures hispanophones. En géographie, il est questions de « référence circonstancielle à certains repères culturels »¹⁵¹⁹ qui viennent agrémenter le cours, mais qui ne sont pas à retenir :

Sans constituer des objets d'étude, ils fournissent à l'élève divers éléments qui enrichissent l'image qu'il se fait d'un territoire. Ils ne doivent évidemment pas faire l'objet d'une mémorisation formelle ni d'une recherche en soi¹⁵²⁰.

¹⁵¹⁵ SEC1_MST_02, p.248

¹⁵¹⁶ SEC1_MST_02, p.255

¹⁵¹⁷ SEC2_MST_02, p.83

¹⁵¹⁸ SEC2_LAN_08, p.35

¹⁵¹⁹ SEC1_US_02, p.315

¹⁵²⁰ SEC1_US_02, p.315

Dans le cours *Monde contemporain*, les repères culturels sont présentés comme des exemples au choix qui viennent illustrer les concepts du cours : « ces exemples ne constituent pas en eux-mêmes des sujets d'étude ou de recherche spécifiques, mais l'exploitation en classe de repères culturels est prescrite »¹⁵²¹.

L'accès à la culture passe également par la fréquentation d'ouvrages et de lieux porteurs de culture. Les programmes scolaires encouragent effectivement les écoles à offrir à leurs élèves un accès à une riche documentation, ainsi que des activités éducatives propres à enrichir leur culture. Par exemple, on veut que les élèves aient accès à des livres « nombreux et diversifiés »¹⁵²². On encourage « la fréquentation d'œuvres de qualité »¹⁵²³, mais aussi la consultation « des ressources documentaires, telles que modèles, dictionnaires et ouvrages de grammaire »¹⁵²⁴. En arts également, on souhaite que l'élève ait accès à des « sources documentaires visuelles, sonores ou numériques »¹⁵²⁵ en plus d'encourager « la fréquentation de lieux de diffusion et la rencontre avec des artistes »¹⁵²⁶. Selon le cours d'art choisi, il peut s'agir de « lieux

¹⁵²¹ SEC2_US_03, p.23

¹⁵²² PRI_LAN_02, p.72

¹⁵²³ PRI_LAN_02, p.84

¹⁵²⁴ SEC1_LAN_04, p.185

¹⁵²⁵ SEC1_ART_05, p.450

¹⁵²⁶ SEC1_ART_05, p.442

de diffusion du théâtre »¹⁵²⁷, de « musées et de galeries d'art »¹⁵²⁸, de « lieux de diffusion de la danse »¹⁵²⁹ ou de « salles de concert »¹⁵³⁰.

Plus largement, le programme HÉC prévoit que « les élèves [aient] accès à une diversité de sources. Celles-ci peuvent se trouver dans l'environnement immédiat (bibliothèque, classe, multimédia, communauté, etc.) ou nécessiter des sorties éducatives (musées, centres d'interprétation, entreprises, etc.) »¹⁵³¹. Le programme de français encourage, quant à lui, « la fréquentation guidée de lieux de culture (théâtre, musée, galerie, bibliothèque, exposition scientifique ou artisanale, foire du livre, maison de la culture, salle de presse, station de télévision communautaire, etc.) »¹⁵³². Dans un même ordre d'idées, le programme de *Science et technologie* propose que les élèves puissent visiter « les musées, les centres de recherche, les firmes d'ingénieurs, le milieu médical, les industries et entreprises locales ou toute autre ressources communautaire »¹⁵³³. Quant au cours d'*Anglais, langue seconde*, il prévoit que l'élève puisse « participer à des voyages et à des sorties culturelles »¹⁵³⁴. Il n'est toutefois pas possible de savoir si les écoles ont réellement les moyens financiers et techniques d'offrir à leurs élèves de telles occasions d'enrichir leur culture.

En somme, l'objectif de rehaussement culturel du curriculum, affirmé notamment dans le Rapport de la Commission des États généraux ainsi que dans le

¹⁵²⁷ SEC1_ART_02, p.382

¹⁵²⁸ SEC1_ART_03, p.400

¹⁵²⁹ SEC1_ART_04, p.420

¹⁵³⁰ SEC1_ART_05, p.444

¹⁵³¹ SEC2_US_02, p.9

¹⁵³² SEC1_LAN_02, p.87

¹⁵³³ SEC1_MST_03, p.272

¹⁵³⁴ SEC2_LAN_06, p.43

rapport Inchauspé¹⁵³⁵, réapparaît dans les programmes sous la forme d'intentions, surtout dans les cours du domaine de la *Mathématique, de la science et de la technologie*. On le retrouve également sous forme d'encouragements à offrir aux élèves un accès à une documentation de qualité et à des sorties éducatives. Toutefois, en nous attardant à la manière dont ces intentions se concrétisent sous la forme des repères culturels, nous avons constaté qu'il ne s'agit que de compléments d'information optionnels et non de composantes à part entière du programme. Certes, les enseignants se doivent d'inclure des repères culturels à leur enseignement, mais ils sont libres de présenter les repères de leur choix et, surtout, ils ne doivent pas demander à leurs élèves de les mémoriser. Cette façon d'aborder la culture nous semble bien éloignée du discours pédagogique moderne, qui préconise la transmission d'une culture commune à l'ensemble des élèves du Québec. Ces conclusions rejoignent celles de Diane Saint-Jacques et d'Adèle Chené, qui constatent « l'écart entre l'intention et [la] réalisation » de la visée culturelle annoncée dans le rapport Inchauspé¹⁵³⁶. Elles convergent également avec celles de Denis Simard, qui, à la lecture des programmes, constate que « la culture n'y joue qu'un rôle restreint, limité à quelques généralités qui prendront la forme de "repères culturels" dans les programmes disciplinaires »¹⁵³⁷. Il se désole également que ces repères prennent « la forme d'une liste très schématique, dont le choix des éléments n'est pas étayé, parfois celle d'un texte peu explicite et l'ensemble qu'ils constituent renvoie à plusieurs définitions de la culture, aussi bien liée à la vie quotidienne qu'à l'acception patrimoniale »¹⁵³⁸.

¹⁵³⁵ Voir le chapitre 4.

¹⁵³⁶ Saint-Jacques, Diane et Adèle Chené. « La place effective de la culture dans le programme de formation », dans Gauthier, C. et D. Saint-Jacques (dir.). *Op.Cit.*, p.218-219

¹⁵³⁷ Simard, Denis. « La réforme de l'éducation au Québec : un trésor était caché dedans », dans Mellouki, M. (dir.). *Op.Cit.*, p.91

¹⁵³⁸ *Ibid.*

5.1.3.6 Le statut de l'enseignant

Selon les tenants du discours pédagogique moderne, le premier rôle de l'enseignant est de transmettre des connaissances, ce qui nécessite de sa part une connaissance approfondie de sa discipline, ainsi qu'une solide culture générale. Ces connaissances sont, à leurs yeux, beaucoup plus importantes que les notions de pédagogie, qui occupent une grande place dans les programmes actuels de formation des maîtres.

Dans les programmes scolaires, on cherche généralement à réconcilier les partisans de la formation disciplinaire et ceux de la formation en pédagogie, en insistant sur la complémentarité de ces deux approches. On affirme souvent du même souffle que l'enseignant est à la fois un expert de sa discipline et de la pédagogie. Ainsi, « l'enseignant demeure un expert de sa discipline, doublé d'un expert de l'apprentissage »¹⁵³⁹. Il est un « expert de la discipline qui possède une culture pédagogique et une bonne connaissance du développement de l'adolescent »¹⁵⁴⁰, ou encore « un professionnel, expert de la discipline et spécialiste de l'apprentissage »¹⁵⁴¹. Autrement dit, « il importe que l'enseignant ne se perçoive pas uniquement comme un diffuseur de savoirs, mais comme un leader sur le plan pédagogique et un expert de sa discipline »¹⁵⁴². Il « fait appel autant à l'expertise pédagogique et disciplinaire qu'à la créativité et au jugement professionnel »¹⁵⁴³. En somme, pour être un bon enseignant, l'expertise disciplinaire est un élément parmi d'autres.

¹⁵³⁹ SEC2_GEN_02, p.19

¹⁵⁴⁰ SEC1_ART_05, p.445

¹⁵⁴¹ SEC2_US_02, p.8

¹⁵⁴² SEC2_DP_02, p.7

¹⁵⁴³ SEC2_MST_03, p.8

L'idée selon laquelle l'enseignant doit avoir une grande culture générale, qui va au-delà de ses connaissances disciplinaires, se retrouve également dans les programmes. On affirme souvent que l'enseignant joue auprès des élèves un rôle de « passeur culturel ». En ÉCR, le passeur culturel est « celui qui jette les ponts entre le passé, le présent et le futur, notamment en ce qui a trait à la culture québécoise »¹⁵⁴⁴. Dans les cours de français, l'enseignant est « un passeur culturel qui leur permet de découvrir des œuvres littéraires variées, de vivre des expériences culturelles et de reconnaître l'apport de la culture dans leur propre vie »¹⁵⁴⁵. En arts, « il joue un rôle de passeur culturel capable de communiquer sa passion pour l'art et d'établir des ponts entre le passé et le présent ou entre différentes manifestations de l'art »¹⁵⁴⁶. Toutes ces affirmations concordent avec le discours pédagogique moderne. Toutefois, elles se heurtent au caractère optionnel des repères culturels dont nous avons déjà fait mention. En effet, l'enseignant ne peut pas imposer à ses élèves des repères culturels : il ne peut que chercher à « convaincre les élèves de l'intérêt de se constituer des repères culturels »¹⁵⁴⁷ propres à chacun d'eux.

5.1.3.7 Conclusion : Des variations selon le niveau scolaire et la discipline

Tout comme les documents d'orientation, les programmes scolaires contiennent des traces du discours pédagogique moderne, mais également plusieurs nuances, voire des contradictions, qui viennent en atténuer la portée et qui empêchent sa mise en pratique. C'est ce qui nous porte à croire que les auteurs des programmes adhèrent avant tout au nouveau discours pédagogique, bien qu'ils acceptent de faire

¹⁵⁴⁴ PRI_DP_06, p.290

¹⁵⁴⁵ SEC1_LAN_02, p.93

¹⁵⁴⁶ SEC1_ART_02, p.382

¹⁵⁴⁷ SEC2_LAN_02, p.16

certaines concessions à ceux qui sont attachés aux valeurs et aux méthodes d'autrefois.

Les variations dans le temps que nous avons observées dans les documents d'orientation se retrouvent aussi, dans une certaine mesure, dans les programmes scolaires. En effet, il nous est apparu que l'instruction était davantage valorisée dans le programme du primaire, que dans les programmes du secondaire, qui ont été adoptés plus tard. À cette variation dans le temps s'ajoute une variation selon la discipline, ou plus exactement selon le domaine d'apprentissage : bien que tous les programmes disciplinaires soient rédigés conformément à l'APC, les programmes du domaine de la *Mathématique, de la science et de la technologie* insistent davantage sur les savoirs, sur le travail intellectuel, sur la rigueur et sur la culture générale que les autres programmes. Les cours de ce domaine nous semblent donc plus près du discours pédagogique moderne que les autres cours du *Programme de formation*. À notre avis, cette hétérogénéité s'explique par la culture propre à ces disciplines. En effet, dans les milieux universitaires, les disciplines auxquelles se rattachent les cours des domaines des *Langues*, de l'*Univers social*, des *Arts* et du *Développement personnel* ont intégré, au cours des dernières années, le discours de la société des identités¹⁵⁴⁸. Elles ont donc évolué dans le même sens que le nouveau discours pédagogique.

On peut s'interroger sur les conséquences d'une telle hétérogénéité disciplinaire, qui s'installe dès l'école primaire. La perception selon laquelle les mathématiques et les sciences de la nature seraient des « sciences dures », voire des « vraies sciences », par opposition aux sciences humaines, qui seraient des « sciences

¹⁵⁴⁸Sans entrer dans les détails de cette question qui mériterait des recherches plus approfondies, soulignons l'influence de la littérature postmoderne dans les départements de littérature, de la théorie antidiscriminatoire dans les départements de sociologie et de l'histoire sociale dans les départements d'histoire, ainsi que l'accent mis sur la démarche de l'artiste, plutôt que sur la beauté des œuvres, dans les départements d'arts.

molles » ou des « fausses sciences », risque à notre avis d'être renforcée par cet écart entre les programmes du domaine de la *Mathématique, de la science et de la technologie* et les autres programmes¹⁵⁴⁹. Alors que les premiers viseraient d'abord à instruire l'élève, les seconds auraient surtout pour objectif de leur apprendre comment se comporter en société¹⁵⁵⁰. C'est ce que propose le nouveau discours pédagogique.

5.2 Le nouveau discours pédagogique 1 : L'école et la diversité

Comme c'était le cas dans les documents d'orientation, les discours pédagogiques traditionnels n'occupent qu'un faible espace dans les programmes scolaires, en plus de faire l'objet de nombreuses nuances. Dans l'ensemble, les programmes, et en particulier ceux du secondaire, sont surtout porteurs du nouveau discours pédagogique, qui s'inscrit dans la société des identités. Pour présenter ce

¹⁵⁴⁹ Malgré cette relative « préservation » des cours de mathématique et de science dans le cadre du renouveau pédagogique, plusieurs s'inquiètent des changements apportés à l'enseignement de ces disciplines depuis l'introduction du renouveau pédagogique.

Mathieu-Robert Sauvé se désole du peu de temps accordé à ces matières chaque semaine, ainsi que du manque de formation des enseignants appelés à enseigner ces matières.

Sauvé, Mathieu-Robert. « Les sciences solubles dans le Renouveau pédagogique », dans Chevrier, M. (dir.) *Op.Cit.*, p.41-55

Quant à Rachel Bégin, elle déplore la confusion entraînée par la création de programmes scientifiques multidisciplinaires et l'introduction de la pédagogie par projets dans les cours de sciences. Selon elle, « le savoir scientifique, très structuré, s'accommode mal d'une structure d'enseignement aussi floue ».

Bégin, Rachel. « Réforme des programmes : les sciences, des disciplines perdantes », dans Chevrier, M. (dir.) *Op.Cit.*, p.74

¹⁵⁵⁰ Ce point de vue est partagé par Claude Lessard, selon lequel « sous l'angle de la socialisation et de l'instruction, certaines matières sont perçues comme fortes sur le plan de l'instruction (la langue maternelle, les mathématiques et les sciences), alors que d'autres semblent trouver leur justification dans leur contribution à la socialisation de la jeune génération (l'histoire, la littérature nationale, les diverses « éducation à » (à la carrière, à la citoyenneté, à l'environnement, à la santé, à l'interculturel, à l'entrepreneuriat, etc.). »

Lessard, Claude. « L'école, lieu de culture », *Op.Cit.*, p.114

discours, nous avons repris les deux angles d'approche habituels de cette thèse, soit celui de la diversité et celui de l'individualisme, afin de faciliter la comparaison entre les sous-corpus, ainsi que la mise en lien de ces sous-corpus avec le cadre théorique.

5.2.1 Une société diversifiée et en mouvement

Les programmes scolaires que nous avons analysés sont le fruit d'une vaste réforme du curriculum, qui a affecté la grille de cours offerts, ainsi que le contenu de chacun des cours. Pour justifier ces importantes transformations, les auteurs des programmes invoquent la nécessité de s'adapter à de nouvelles réalités mondiales et québécoises, comme en témoigne le titre du document d'introduction des programmes du secondaire, *Un programme de formation pour le XXI^e siècle*. Dans ce document, ainsi que dans plusieurs programmes disciplinaires complètement nouveaux ou fortement modifiés par la réforme, on affirme vouloir arrimer l'école aux particularités de notre époque. Plus précisément, on souhaite tenir compte de la diversité de la population, ainsi que des changements économiques, démographiques et technologiques qui l'affectent, et qui sont appelés à s'accélérer.

5.2.1.1 Une société diversifiée

Dans les programmes, comme dans les documents d'orientation, la diversité est présentée avant tout comme une réalité empirique. Celle-ci apparaît comme un fait incontestable, comme une évidence, et ce, à trois endroits-clés dans les programmes : dans les documents généraux, ainsi que dans les programmes des cours HÉC et ÉCR.

Dans les documents généraux, on affirme que les élèves vivent « dans une société pluraliste [...] où cohabitent des opinions et des valeurs souvent

divergentes »¹⁵⁵¹. On souligne également « le caractère pluriethnique de la société québécoise »¹⁵⁵². Cette diversité, qui caractérise la société en général, touche également le milieu scolaire. En effet, « à l'image de la société dont elle fait partie, l'école accueille des individus qui viennent de milieux sociaux et culturels divers et qui sont porteurs de traditions, de croyances, de valeurs et d'idéologies diverses »¹⁵⁵³. À l'école, les élèves sont donc en « contact avec la diversité ethnique et culturelle »¹⁵⁵⁴. Dans le cours ÉCR, on insiste sur la dimension religieuse de cette diversité. On affirme que le « pluralisme se manifeste notamment dans la diversité des valeurs et des croyances »¹⁵⁵⁵, que nous vivons dans « une société marquée par la diversité des croyances »¹⁵⁵⁶, où « se côtoient une diversité de valeurs et de normes »¹⁵⁵⁷. Autrement dit, « sur le plan des croyances, la société québécoise est pluraliste »¹⁵⁵⁸.

Dans le cours HÉC, il est davantage question de culture que de croyances. On fait référence à « la diversité des identités sociales »¹⁵⁵⁹, à la « pluriculturalité »¹⁵⁶⁰ et à la « diversité culturelle »¹⁵⁶¹. Cette diversité ne serait pas nouvelle dans l'histoire du

¹⁵⁵¹ SEC1_GEN_04, p.40

¹⁵⁵² SEC2_GEN_02, p.8

¹⁵⁵³ SEC1_GEN_03, p.28

¹⁵⁵⁴ SEC1_GEN_02, p.6

¹⁵⁵⁵ PRI_DP_06, p.279

¹⁵⁵⁶ PRI_DP_06, p.280

¹⁵⁵⁷ PRI_DP_06, p.294

¹⁵⁵⁸ PRI_DP_06, p.299

¹⁵⁵⁹ SEC2_US_02, p.24

¹⁵⁶⁰ SEC2_US_02, p.61

¹⁵⁶¹ SEC2_US_02, p.5

Québec. Elle serait plutôt le résultat de plusieurs vagues d'immigration. Le récit de cette immigration est présenté sous le thème *Population et peuplement*, qui est l'un des cinq grands thèmes abordés durant la deuxième année du cycle. Après avoir rappelé que les Autochtones étaient les premiers habitants du territoire, on souligne que des Basques et des Bretons ont pêché les poissons du Saint-Laurent dès le XVI^e siècle. C'est à ce moment qu'ont lieu « les premiers contacts entre Européens et Autochtones »¹⁵⁶² et que commence l'histoire de l'immigration au Québec :

Depuis, des centaines de milliers de personnes d'origine multiple sont venues s'installer au Québec. Des mouvements successifs d'immigration et la croissance naturelle ont ainsi contribué à la formation du paysage démographique du Québec et à l'occupation du territoire¹⁵⁶³.

On énumère ensuite une série de vagues d'immigration : les Français durant le Régime français, les Britanniques durant le Régime britannique, les Irlandais au XIX^e siècle, les Européens d'origine diverse durant la première moitié du XX^e siècle, puis les immigrants issus de « toutes les régions du monde » depuis quelques décennies¹⁵⁶⁴. Dans ce récit, les colons français ne sont pas présentés comme des fondateurs, mais comme des immigrants parmi d'autres. Ils font partie des « centaines de milliers d'immigrants venus de toutes les régions du monde que le Québec a accueillis depuis l'époque des Premiers occupants »¹⁵⁶⁵ et ils ont participé, comme les autres, à la « diversification de sa population et à l'occupation de son territoire »¹⁵⁶⁶.

¹⁵⁶² SEC2_US_02, p.66

¹⁵⁶³ SEC2_US_02, p.66

¹⁵⁶⁴ SEC2_US_02, p.66-67

¹⁵⁶⁵ SEC2_US_02, p.67

¹⁵⁶⁶ SEC2_US_02, p.67

Les descendants des français sont donc une composante parmi d'autres de la diversité québécoise. De plus, l'immigration est présentée comme la principale source d'accroissement de la population du Québec d'aujourd'hui : « De nos jours, avec un faible taux de natalité, la population du Québec s'accroît surtout grâce à l'immigration »¹⁵⁶⁷. Bref, le Québec a toujours été une société d'immigration et il l'est aujourd'hui plus que jamais.

La diversité est également présentée comme une richesse à célébrer, en particulier dans les cours du domaine du *Développement personnel*. Dans le cours d'*Enseignement moral*, on s'attend à ce que l'élève soit « en mesure de démontrer les richesses et les exigences de la vie avec des personnes différentes »¹⁵⁶⁸, alors que dans le cours d'EMRC, on propose de « s'enrichir avec respect et intelligence de l'apport de la diversité sur les plans des croyances, des rites, des façons de penser et de s'engager »¹⁵⁶⁹. La valorisation de la diversité est toutefois beaucoup plus présente dans les cours d'enseignement religieux protestant que dans les cours d'enseignement religieux catholique. On affirme que « le respect de la diversité, l'ouverture d'esprit et l'importance de la conscience individuelle sont des caractéristiques du protestantisme »¹⁵⁷⁰ et que « le protestantisme reconnaît [...] l'apport de la diversité »¹⁵⁷¹. On propose donc de « faire découvrir la richesse de la diversité »¹⁵⁷², de « reconnaître la valeur des différences religieuses et culturelles »¹⁵⁷³ et de

¹⁵⁶⁷ SEC2_US_02, p.66

¹⁵⁶⁸ PRI_DP_03, p.277

¹⁵⁶⁹ PRI_DP_04, p.294

¹⁵⁷⁰ SEC1_DP_05, p.560

¹⁵⁷¹ SEC1_DP_05, p.562

¹⁵⁷² PRI_DP_05, p.310

¹⁵⁷³ PRI_DP_05, p.318

développer une « attitude positive à l'égard des différences, celles-ci étant perçues comme un enrichissement social et culturel »¹⁵⁷⁴. Le cours ÉCR, qui a remplacé ces trois cours offerts dans l'ancien régime d'options, invite également les élèves à « saisir la diversité et la richesse culturelles qui les entourent »¹⁵⁷⁵. En plus de ces programmes du domaine du *Développement personnel*, des documents généraux invitent les élèves à « apprécier les différences personnelles et culturelles chez les autres »¹⁵⁷⁶ et à « aller à la rencontre d'autre cultures et à en apprécier la diversité »¹⁵⁷⁷. Les cours d'espagnol doivent, quant à eux, « permet[tre] aux élèves de constater la richesse que l'autre peut apporter à leur propre culture »¹⁵⁷⁸.

Les autres conceptions de la diversité que nous avons relevées dans les documents d'orientation ne se retrouvent pas dans les programmes scolaires. Nulle part, dans ce sous-corpus, la diversité n'est présentée comme une norme liée à l'émancipation des minorités ou comme un lien qui nous unit. À notre avis, cette absence s'explique par le fait qu'il s'agit de conceptions plus complexes de la diversité, qui doivent être élaborées pour être bien comprises. Ces idées, qui pouvaient être développées dans des rapports produits par des comités d'experts, comme le rapport Proulx, ou dans des politiques consacrées spécifiquement à la question de la diversité, comme la *Politique d'intégration et d'éducation interculturelle*, peuvent plus difficilement s'insérer dans des programmes scolaires.

¹⁵⁷⁴ PRI_DP_05, p.318

Cette insistance sur la diversité dans les cours d'enseignement religieux protestant n'est pas étonnante. Nous avons déjà noté que les signataires du rapport Proulx étaient beaucoup plus élogieux à l'endroit des protestants que des catholiques, notamment en raison de la place que ceux-là accordent à la diversité religieuse dans leur enseignement.

¹⁵⁷⁵ PRI_DP_06, p.317

¹⁵⁷⁶ SEC1_GEN_02, p.5

¹⁵⁷⁷ SEC1_GEN_05, p.72

¹⁵⁷⁸ SEC2_LAN_08, p.1

On y retrouve donc davantage de lieux communs (*Notre société est diversifiée, cette diversité est une richesse*) que de réflexion élaborée sur la diversité.

Finalement, comme dans les documents d'orientation, on mentionne du bout des lèvres que la diversité peut également être une source de conflit ou de difficulté. Dans la politique d'intégration et d'éducation interculturelle, on faisait référence aux « défis » posés par le pluralisme¹⁵⁷⁹. Dans le programme d'*Enseignement moral*, on mentionne, parmi les objets d'étude, « la diversité comme source d'enrichissement »¹⁵⁸⁰, mais aussi « les difficultés dans les relations avec des personnes différentes »¹⁵⁸¹. De même, dans le programme d'ÉCR, on rappelle que la diversité est un « facteur important d'enrichissement »¹⁵⁸², mais qu'elle « peut parfois devenir une source de tension ou de conflit »¹⁵⁸³. La diversité n'est donc jamais présentée uniquement sous un angle négatif : elle peut être source de tension, mais on rappelle aussi qu'elle est un enrichissement.

5.2.1.2 Une société en mouvement

La société des identités est caractérisée par la diversité, mais aussi par le changement. L'histoire s'y écrit à un rythme accéléré. Dans « un monde où le changement est un processus permanent »¹⁵⁸⁴, on assiste à des « changements de plus

¹⁵⁷⁹ Voir le chapitre 4.

¹⁵⁸⁰ PRI_DP_03, p.279

¹⁵⁸¹ PRI_DP_03, p.279

¹⁵⁸² PRI_DP_06, p.279

¹⁵⁸³ PRI_DP_06, p.279

¹⁵⁸⁴ SEC1_GEN_02, p.4

en plus nombreux et rapides »¹⁵⁸⁵. Les programmes nous présentent donc un portrait d'une société « en évolution constante »¹⁵⁸⁶ et d'un monde « en perpétuel changement »¹⁵⁸⁷.

Si l'école, en tant qu'institution, doit s'adapter elle-même à ces changements, elle doit surtout apprendre à ses élèves à vivre dans une telle société marquée par le changement. Cette double prise en compte du changement est d'ailleurs à l'origine de plusieurs nouveautés introduites par la réforme, tels que l'APC :

L'idée de compétence dénote le souci d'initier dès l'école le développement d'habiletés complexes qui seront essentielles à l'adaptation ultérieure de l'individu à un environnement changeant. Elle suppose le développement d'outils intellectuels flexibles, aptes à s'ajuster aux transformations et à favoriser l'acquisition de nouvelles connaissances.¹⁵⁸⁸

L'école doit donc « favoriser l'acquisition de connaissance utiles à l'adaptation à un environnement changeant »¹⁵⁸⁹ et ainsi « permettre à l'élève de s'adapter à des situations variées et de poursuivre ses apprentissages sa vie durant »¹⁵⁹⁰.

¹⁵⁸⁵ PRI_GEN_04, p.45

¹⁵⁸⁶ SEC2_LAN_06, p.1

¹⁵⁸⁷ SEC2_US_03, p.9

¹⁵⁸⁸ PRI_GEN_02, p.4

¹⁵⁸⁹ SEC1_GEN_02, p.10

¹⁵⁹⁰ SEC1_GEN_04, p.33

La question du changement est aussi intrinsèquement liée à celle de la complexité. Si la société change, c'est qu'elle devient de plus en plus complexe. Nous vivons dans un « univers [...] de plus en plus complexe »¹⁵⁹¹, un « univers complexe et multidimensionnel »¹⁵⁹², une « réalité complexe aux multiples interdépendances »¹⁵⁹³. Il faut donc apprendre aux élèves à s'adapter à « une société de plus en plus complexe et changeante »¹⁵⁹⁴, « où les situations et les interactions sont complexes, difficilement prévisibles et en évolution constante »¹⁵⁹⁵. Ils doivent également « prend[re] graduellement conscience de la complexité grandissante du monde »¹⁵⁹⁶, « faire face à des réalités de plus en plus complexes »¹⁵⁹⁷, apprendre à « œuvrer efficacement dans un monde en évolution »¹⁵⁹⁸ et trouver une façon de « s'inscri[re] dans la complexité du monde actuel »¹⁵⁹⁹.

Comme dans les documents d'orientation, la mondialisation est désignée comme étant l'une des principales sources de changement. Ainsi, « la multiplication des échanges de tous ordres, la mondialisation de l'économie et la proximité virtuelle des marchés ne sont que quelques-unes des réalités qui marquent en profondeur le monde d'aujourd'hui »¹⁶⁰⁰. À plusieurs reprises, on fait référence au « contexte actuel

¹⁵⁹¹ SEC1_GEN_05, p.64

¹⁵⁹² SEC2_GEN_04, p.1

¹⁵⁹³ SEC2_GEN_02, p.14

¹⁵⁹⁴ PRI_US_01, p.165

¹⁵⁹⁵ SEC1_GEN_05, p.15

¹⁵⁹⁶ SEC1_US_02, p.312

¹⁵⁹⁷ SEC1_LAN_02, p.86

¹⁵⁹⁸ SEC2_MST_02, p.67

¹⁵⁹⁹ SEC2_US_03, p.11

¹⁶⁰⁰ SEC2_PRO_04, p.1

de mondialisation »¹⁶⁰¹, à la « mondialisation accélérée »¹⁶⁰², à la « concurrence des marchés à l'échelle mondiale »¹⁶⁰³ ou à la nécessité de pouvoir « participer à une société mondiale qui évolue rapidement »¹⁶⁰⁴. Comme dans les documents d'orientation, ces références répétées à la mondialisation servent surtout à justifier l'enseignement de plusieurs langues, en particulier l'anglais, mais aussi l'espagnol :

La connaissance d'une langue étrangère permet d'entrer en contact avec d'autres communautés et d'autres cultures. Elle favorise la découverte de la richesse, de la diversité et de la complexité du monde et de l'être humain. Dans le contexte actuel de la mondialisation des échanges et des communications, la connaissance de plusieurs langues représente un avantage indéniable puisqu'elle permet de s'exprimer avec des locuteurs de divers pays et de développer envers eux une attitude d'ouverture, de respect et de tolérance¹⁶⁰⁵.

Dans les programmes du domaine des *Langues*, on répète que « l'apprentissage d'une langue seconde et d'une langue tierce constitue un outil des plus importants pour évoluer dans une société pluraliste ouverte sur d'autres univers culturels »¹⁶⁰⁶. L'apprentissage de l'anglais doit ainsi permettre à l'élève de « communiquer avec des anglophones dans divers contextes sociaux, au travail et en

¹⁶⁰¹ SEC2_GEN_05, p.3

¹⁶⁰² SEC2_GEN_05, p.8

¹⁶⁰³ SEC1_GEN_03, p.24

¹⁶⁰⁴ SEC1_LAN_05, p.197

¹⁶⁰⁵ SEC2_LAN_08, p.1

¹⁶⁰⁶ PRI_LAN_01, p.70

explorant le monde »¹⁶⁰⁷, alors que l'espagnol « lui fournit un outil de communication supplémentaire, ce qui est un atout non négligeable pour l'exercice de son pouvoir d'action dans une société de plus en plus ouverte sur le monde »¹⁶⁰⁸.

L'importance d'apprendre l'anglais n'est toutefois pas mentionnée uniquement dans les programmes de langues. En *Sciences et technologie*, on affirme que la connaissance de cette langue est « indispensable, tant pour comprendre les consignes d'assemblage de certains objets techniques que pour participer à une communauté virtuelle ou à des activités pancanadiennes ou internationales »¹⁶⁰⁹. En chimie, l'apprentissage de l'anglais est également présenté comme « indispensable », notamment pour « comprendre un article à caractère scientifique ou technologique »¹⁶¹⁰. Dans les cours du domaine du *Développement professionnel*, propres au deuxième cycle du secondaire, on insiste également sur l'importance de maîtriser l'anglais pour obtenir un emploi, étant donné que « la plupart des métiers et professions exigent une certaine connaissance de l'anglais, ne serait-ce que pour consulter des manuels ou de la documentation en cette langue ou pour communiquer avec la clientèle »¹⁶¹¹. De plus, « la connaissance d'une deuxième ou d'une troisième langue constitue un atout important, notamment lors d'expériences entrepreneuriales menées dans des communautés pluriculturelles »¹⁶¹². L'apprentissage de l'anglais est donc présenté comme une nécessité, qui découle du contexte de mondialisation, et à laquelle l'école ne peut échapper. La mondialisation n'est presque jamais abordée de

¹⁶⁰⁷ SEC2_LAN_06, p.18

¹⁶⁰⁸ SEC2_LAN_08, p.1

¹⁶⁰⁹ SEC2_MST_03, p.7

¹⁶¹⁰ SEC2_MST_07, p.7

¹⁶¹¹ SEC2_PRO_02, p.8

¹⁶¹² SEC2_PRO_04, p.7

manière critique¹⁶¹³. On la présente plutôt comme un phénomène inéluctable, dont découle la nécessité d'apprendre l'anglais, et, de préférence, l'espagnol également.

La question du changement s'articule également à celle de la diversité, et ce, de deux manières distinctes. D'une part, il faut s'adapter à la diversité démographique, qui constitue l'un des principaux changements qui caractérisent notre époque. Cette diversification des populations s'explique par les « innombrables migrations humaines »¹⁶¹⁴, par « l'importance des flux migratoires »¹⁶¹⁵. D'autre part, l'adaptation aux changements, quels qu'ils soient, doit se faire dans le respect de la diversité : « les exigences seront élevées, puisqu'il faut préparer l'élève à une participation active dans un monde complexe, mais les modalités devront être assez souples pour reconnaître la diversité des façons d'y prendre place »¹⁶¹⁶. Il faut donc respecter la diversité des modalités d'adaptation au changement.

Le développement technologique figure également parmi les changements qui affectent nos sociétés. Tant dans les programmes du primaire que dans ceux du secondaire, les TIC sont présentées comme des « instruments aujourd'hui incontournables »¹⁶¹⁷, comme des « outils indispensables »¹⁶¹⁸, et même comme de « véritables accélérateurs de la pensée »¹⁶¹⁹, dont l'apprentissage est « essentiel pour

¹⁶¹³ Sauf à une occasion, pour mentionner les risques posés à la préservation des cultures, comme nous l'avons mentionné précédemment.

¹⁶¹⁴ SEC1_GEN_05, p.64

¹⁶¹⁵ SEC1_US_02, p.301

¹⁶¹⁶ SEC1_GEN_02, p.8

¹⁶¹⁷ PRI_GEN_02, p.10

¹⁶¹⁸ SEC2_MST_03, p.16

¹⁶¹⁹ SEC2_GEN_04, p.15

comprendre le monde dans lequel nous vivons et pour s'y adapter »¹⁶²⁰. C'est pour cette raison que l'une des compétences transversales qui doivent être développées tout au long du parcours scolaire de l'élève s'intitule *Exploiter les technologies de l'information et de la communication*. Les TIC doivent être exploitées dans l'ensemble des matières, afin de « servir d'accélérateur au développement d'un large éventail de compétence du *Programme de formation*, transversales comme disciplinaires »¹⁶²¹. C'est ce qui explique que tous les programmes disciplinaires du primaire incluent une section dans laquelle sont présentées des *Suggestions pour l'utilisation des technologies de l'information et de la communication*. Bien que cette section n'apparaisse pas dans les programmes du secondaire, les enseignants sont quand même tenus d'exploiter les TIC dans le cadre de leur enseignement.

La description des changements qui affectent notre époque offerte dans les programmes scolaires est donc très semblable à celle des documents d'orientation : on met l'accent sur les mêmes éléments, soit la mondialisation économique, la diversification culturelle et le développement technologique. Dans les deux sous-corpus, on souligne également certains changements qui concernent plus directement les contenus scolaires, comme « l'accroissement rapide des connaissances »¹⁶²², « l'émergence rapide des savoirs »¹⁶²³ et le « vieillissement accéléré des connaissances »¹⁶²⁴, et on mentionne rapidement certaines transformations sociales,

¹⁶²⁰ PRI_MST_03, p.144

¹⁶²¹ PRI_GEN_03, p.28

¹⁶²² SEC1_GEN_04, p.36

¹⁶²³ SEC1_MST_03, p.267

¹⁶²⁴ PRI_GEN_03, p.16

comme « la recomposition de nombreuses familles »¹⁶²⁵. Nos deux sous-corpus présentent donc une même vision de notre société en changement.

5.2.2 Les objectifs relationnels de l'école québécoise

Les auteurs des programmes scolaires, comme ceux des documents d'orientation, ont choisi d'inclure dans leurs textes une description des principaux changements qui affectent nos sociétés, afin de justifier les réformes qu'ils apportent. Selon eux, l'école doit non seulement « s'adapter aux contraintes du changement »¹⁶²⁶, elle doit également être proactive et participer elle-même au changement, en intervenant directement auprès des élèves. En effet, « l'école peut [...] orienter de manière décisive, dans la partie plus officielle de son curriculum, la façon dont [les élèves] choisissent de construire, de transformer et de faire évoluer leur vision du monde »¹⁶²⁷. L'école ne doit pas se contenter d'assister passivement à la « socialisation spontanée »¹⁶²⁸ de ses élèves : elle doit plutôt « y contribuer par une intervention intentionnelle et systématique »¹⁶²⁹. C'est pour cette raison que la socialisation des élèves figure parmi les trois grandes missions de l'école¹⁶³⁰ : on souhaite apprendre aux élèves comment agir dans une société diversifiée et en changement.

¹⁶²⁵ SEC1_GEN_02, p.5

¹⁶²⁶ SEC2_MST_03, p.1

¹⁶²⁷ PRI_GEN_02, p.7

¹⁶²⁸ PRI_GEN_03, p.34

¹⁶²⁹ PRI_GEN_03, p.34

¹⁶³⁰ Avec l'instruction et la qualification

Les documents d'orientation offraient une présentation détaillée des objectifs de l'école québécoise : il s'agissait de favoriser le rapprochement interculturel, mais surtout de lutter contre les discriminations et de contribuer à la construction d'une nouvelle citoyenneté. Dans les programmes, les deux premiers objectifs sont présentés de manière beaucoup moins détaillée, puisque ce corpus porte davantage sur les contenus enseignés que sur les grandes orientations de l'école québécoise. Malgré tout, la question de la citoyenneté y occupe une place importante, notamment en raison de la présence du domaine général de formation *Vivre-ensemble et citoyenneté* et du programme HÉC.

5.2.2.1 Le rapprochement interculturel

L'objectif de rapprochement interculturel apparaît à quelques reprises. On souhaite que l'élève « apprécie les différences individuelles »¹⁶³¹, qu'il puisse « développer des habiletés sociales et un jugement éthique favorisant des relations humaines et harmonieuses »¹⁶³² et que tous parviennent à « cohabiter le plus harmonieusement possible »¹⁶³³. Ce rapprochement doit passer par un « dialogue interculturel »¹⁶³⁴. Les programmes d'accueil s'appuient d'ailleurs sur la *Politique d'intégration et d'éducation interculturelle* pour promouvoir cet objectif¹⁶³⁵. Comme dans les documents d'orientation, on semble préférer l'adjectif « interculturel » à « multiculturel », ce dernier terme étant absent des programmes, incluant ceux

¹⁶³¹ PRI_PRE_01, p.59

¹⁶³² PRI_DP_02, p.262

¹⁶³³ SEC1_LAN_03, p.4

¹⁶³⁴ SEC1_LAN_03, p.8

¹⁶³⁵ SEC1_LAN_03, p.1

destinés aux élèves immigrants, et ce, malgré l'existence de la politique canadienne du multiculturalisme.

5.2.2.2 La lutte contre les discriminations

L'analyse antidiscriminatoire se retrouve aussi à quelques occasions dans des chapitres introductifs des programmes. On affirme que l'école doit « chercher à prévenir en son sein les risques d'exclusion qui compromettent l'avenir de trop de jeunes »¹⁶³⁶. L'école est également présentée comme « un lieu privilégié pour apprendre à respecter l'autre dans sa différence, à accueillir la pluralité, à maintenir des rapports égaux et à rejeter toute forme d'exclusion »¹⁶³⁷. Comme nous l'avons noté dans les documents d'orientation, le rapport entre dominants et dominés est présenté à travers le prisme de l'opposition inclusion/exclusion, ce qui distingue l'analyse antidiscriminatoire de la théorie marxiste dont elle est issue.

Malgré tout, on ne trouve nulle part, dans ce sous-corpus, un exposé détaillé de la théorie antidiscriminatoire, comme il s'en trouvait dans les documents d'orientation. Nous n'y voyons pas de contradiction entre les deux sous-corpus, mais plutôt une conséquence prévisible de la différence de nature entre les deux types de documents. Les rapports d'experts se prêtent mieux à un tel approfondissement théorique que les programmes scolaires, dont l'approche est plus didactique.

¹⁶³⁶ PRI_GEN_02, p.3

¹⁶³⁷ PRI_GEN_04, p.50

5.2.2.3 La construction d'une nouvelle citoyenneté

La construction d'une nouvelle citoyenneté figure également parmi les objectifs visés par l'école québécoise. Puisqu'il s'agit « d'un apprentissage complexe auquel tous les programmes d'études doivent contribuer »¹⁶³⁸, elle est au cœur du DGF *Vivre-ensemble et citoyenneté*, qui est construit autour de trois axes de développement :

- valorisation des règles de vie en société et des institutions démocratiques [...];
- engagement, coopération et solidarité [...];
- contribution à la culture de la paix¹⁶³⁹.

Bien que la citoyenneté ait acquis un caractère transversal dans les nouveaux programmes, c'est dans le cours HÉC qu'elle constitue un objet d'étude central. Ce cours poursuit deux visées de formation :

- amener les élèves à comprendre le présent à la lumière du passé [...];
- préparer les élèves à participer de façon responsable, en tant que citoyens, à la délibération, aux choix de société et au vivre-ensemble dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur le monde¹⁶⁴⁰.

Le cours HÉC et le DGF *Vivre-ensemble et citoyenneté* participent donc conjointement à la définition d'une nouvelle citoyenneté, qui doit remplacer une ancienne conception jugée dépassée en contexte pluraliste. Cette ancienne conception, que l'on retrouvait notamment dans les anciens programmes d'histoire,

¹⁶³⁸ PRI_US_01, p.165

¹⁶³⁹ SEC1_GEN_03, p.29

¹⁶⁴⁰ SEC2_US_02, p.1

est clairement rejetée, comme en témoigne l'extrait suivant, tiré du programme HÉC du premier cycle du secondaire :

En Occident, dans le contexte de l'avènement des États-nations au XIX^e siècle, la généralisation de l'éducation historique à l'école publique s'est faite à partir de préoccupations relatives à l'éducation citoyenne. Au moyen d'un récit historique, il s'agissait alors d'enseigner aux citoyens leur identité nationale ainsi que la validité de l'ordre social et politique. Dans le cadre du programme actuel, il ne s'agit pas d'aborder l'enseignement de la discipline dans un tel esprit, mais plutôt de lui confier la responsabilité de contribuer à former des citoyens capables d'une participation sociale ouverte et éclairée, conformément aux principes et aux valeurs démocratiques¹⁶⁴¹.

Le même projet de redéfinition de la citoyenneté est réitéré en des termes semblables dans le programme du deuxième cycle du secondaire:

En Occident, dans le contexte de l'avènement des États-nations au XIX^e siècle, la généralisation de l'éducation historique à l'école publique s'est faite à partir de préoccupations relatives à l'éducation citoyenne. Au moyen d'un récit historique, il s'agissait entre autres d'inculquer aux citoyens une identité nationale et la validité de l'ordre social et politique établi. De nos jours, l'éducation à la citoyenneté occupe encore une large place dans l'enseignement de l'histoire et vise à former des citoyens capables d'une participation sociale ouverte et éclairée au sein de l'espace public, conformément aux principes et aux valeurs démocratiques. Le présent programme s'inscrit dans ce courant de pensée : il devrait aider les élèves à développer une éthique citoyenne considérée dans ses dimensions sociale et politique¹⁶⁴².

¹⁶⁴¹ SEC1_US_03, p.337-338

¹⁶⁴² SEC2_US_02, p.1

Dans ce même programme, on définit la citoyenneté à partir de trois composantes, soit les principes, les valeurs et les comportements :

L'exercice de la citoyenneté constitue l'expression tangible de la conscience citoyenne. Il prend forme à la fois dans les principes auxquels le citoyen choisit d'adhérer (comme l'État de droit ou le suffrage universel), les valeurs qu'il privilégie (comme la justice, la liberté ou l'égalité) et les comportements qu'il adopte (comme la participation, l'engagement ou la prise de position)¹⁶⁴³.

Dans les pages qui suivent, nous verrons comment cette nouvelle définition de la citoyenneté transforme les représentations de la communauté politique. Dans un premier temps, nous verrons que la redéfinition de la citoyenneté à partir de principes et de valeurs a pour effet de redéfinir la nation comme communauté de valeurs, plutôt que comme communauté culturelle ou historique. Dans un deuxième temps, nous verrons que la définition de la citoyenneté à partir de comportements considérés comme « citoyens » mène, quant à elle, à l'évacuation complète de la communauté politique.

5.2.2.3.1 La citoyenneté : une affaire de principes et de valeurs

Dans les programmes issus du renouveau pédagogique, la citoyenneté est fréquemment définie à partir de principes et de valeurs, qui sont associés à la démocratie. Dans le cours HEC comme ailleurs, éduquer à la citoyenneté consiste donc avant tout à transmettre des valeurs. L'école doit « promouvoir les valeurs à la

¹⁶⁴³ SEC2_US_02, p.22

base de la démocratie »¹⁶⁴⁴ et permettre aux élèves de « faire l'expérience des principes et des valeurs démocratiques sur lesquels se fonde l'égalité des droits dans notre société »¹⁶⁴⁵. Elle doit défendre « des valeurs humanistes dont certaines apparaissent nécessaires à l'exercice de la démocratie »¹⁶⁴⁶. La construction de la citoyenneté s'effectue par l'apprentissage des « savoirs relatifs aux principes et aux valeurs qui caractérisent une société démocratique »¹⁶⁴⁷. Il s'agit donc d'« acquérir des connaissances relatives aux valeurs et aux principes qui caractérisent une société démocratique »¹⁶⁴⁸. L'élève doit « construire sa conscience citoyenne, notamment sur la base des principes et des valeurs de la vie démocratique »¹⁶⁴⁹ en plus de « prendre conscience des fondements, des valeurs et des principes à l'origine de la démocratie »¹⁶⁵⁰.

La démocratie n'est donc plus présentée avant tout comme un régime politique, mais comme un ensemble de principes et de valeurs, qui se substituent à l'identité nationale comme fondement de la citoyenneté. Ces « valeurs essentielles à l'exercice du rôle de citoyen »¹⁶⁵¹ agiraient comme lien unissant les membres d'une même communauté politique au-delà de leur diversité identitaire, puisque « l'identité est à la fois personnelle et plurielle et que le pluralisme n'est pas incompatible avec le

¹⁶⁴⁴ PRI_GEN_02, p.3

¹⁶⁴⁵ PRI_GEN_04, p.50

¹⁶⁴⁶ PRI_DP_03, p.272

¹⁶⁴⁷ SEC1_US_03, p.340

¹⁶⁴⁸ SEC2_US_03, p.5

¹⁶⁴⁹ SEC1_US_03, p.341

¹⁶⁵⁰ SEC1_US_03, p.346

¹⁶⁵¹ PRI_US_02, P.174

partage de valeurs communes, notamment celles rattachées à la démocratie »¹⁶⁵². L'identité québécoise est donc redéfinie à partir de ces « valeurs démocratiques propres à notre société »¹⁶⁵³. Pour favoriser la construction de la citoyenneté, l'école doit alors faire « la promotion d'un ensemble de valeurs partagées »¹⁶⁵⁴. C'est notamment auprès des élèves immigrants que l'école doit faire connaître les « valeurs communes de la société québécoise que sont l'égalité, la justice, la liberté et la démocratie »¹⁶⁵⁵, mais aussi auprès de l'ensemble des élèves, puisque chacun d'entre eux est appelé à « saisir son appartenance à une collectivité qui partage des valeurs communes, notamment celles qui sont associées à la démocratie »¹⁶⁵⁶. Le cours ÉCR doit notamment permettre aux élèves « de connaître et d'apprécier les valeurs fondamentales de la société québécoise »¹⁶⁵⁷. Il doit aussi faire « la promotion des principes et des idéaux démocratiques de la société québécoise »¹⁶⁵⁸. Le cours *Monde contemporain* doit, quant à lui, « favorise[r] chez les élèves l'acquisition de connaissances et de valeurs partagées par la collectivité à laquelle ils appartiennent »¹⁶⁵⁹. Comme en témoignent les extraits qui précèdent, la communauté politique est présente dans les programmes scolaires, mais elle prend davantage la forme d'une « société » ou d'une « collectivité », définie à partir de ses valeurs, que d'une nation, qui serait définie à partir de sa culture et de son histoire. Dans le cours HÉC du deuxième cycle du secondaire, on insiste d'ailleurs sur le fait que

¹⁶⁵² SEC1_US_03, p.348

¹⁶⁵³ SEC1_DP_05, p.556

¹⁶⁵⁴ SEC1_GEN_03, p.28

¹⁶⁵⁵ SEC1_LAN_03, p.20

¹⁶⁵⁶ SEC2_GEN_05, p.64

¹⁶⁵⁷ PRI_DP_06, p.294

¹⁶⁵⁸ PRI_DP_06, p.280

¹⁶⁵⁹ SEC2_US_03, p.4

« l'appartenance nationale » n'est plus ce qu'elle était et on invite les élèves à « définir leur propre conception de la nation, ce qui constitue un exercice formateur de citoyenneté »¹⁶⁶⁰.

Les principes et les valeurs qui fondent la nouvelle citoyenneté sont ceux que l'on retrouve dans les chartes de droits, qui sont présentées comme des documents fondateurs de l'appartenance citoyenne. Dans le cours ÉCR, par exemple, on affirme que « les principes et valeurs inscrits dans la Charte des droits et libertés de la personne »¹⁶⁶¹ constituent « des repères fondamentaux qui sous-tendent la vie publique au Québec »¹⁶⁶². Le cours doit permettre aux élèves d'étudier « des chartes de droits qui fondent des principes, des normes et des valeurs démocratiques que partagent les membres de la société dans laquelle ils évoluent »¹⁶⁶³. Le DGF *Vivre-ensemble et citoyenneté* doit offrir la « connaissance des principes de la démocratie ainsi que des chartes et des lois fondamentales qui en garantissent l'application »¹⁶⁶⁴. Concernant « les exigences de la vie en commun pour personnes différentes », on souhaite que l'élève apprenne « ce que la Charte des droits et libertés dit au sujet des droits des personnes différentes, sur quel principe elle s'appuie »¹⁶⁶⁵.

Les chartes de droits agissent donc comme des repères moraux devant guider la conduite des individus dans leur rapport à la diversité. Dans le cours HÉC du deuxième cycle du secondaire, on souligne le rôle important joué par la Charte

¹⁶⁶⁰ SEC2_US_02, p.48

¹⁶⁶¹ PRI_DP_06, p.281

¹⁶⁶² PRI_DP_06, p.280-281

¹⁶⁶³ PRI_DP_06, p.317

¹⁶⁶⁴ SEC2_GEN_03, p.14

¹⁶⁶⁵ PRI_DP_03, p.279

canadienne des droits et libertés depuis son enchâssement dans la Constitution en 1982, sans toutefois souligner que le gouvernement du Québec s'était alors opposé à l'adoption d'une telle charte. On affirme simplement qu'« avec l'enchâssement de la Charte canadienne des droits et libertés dans la Loi constitutionnelle de 1982, les tribunaux ont confirmé l'encadrement juridique des droits des citoyens et ont reconnu l'exercice de libertés fondamentales »¹⁶⁶⁶. Si on souligne que « les prises de position et les revendications qui y sont liées occupent désormais une place prépondérante dans les débats de société »¹⁶⁶⁷, on passe sous silence le fait que la Charte elle-même demeure un document controversé.

5.2.2.3.2 La citoyenneté comme affaire de comportements

En plus d'être fondée sur un ensemble de principes et de valeurs définis par les chartes, la nouvelle citoyenneté se définit à partir de comportements adoptés par l'individu. À plusieurs reprises dans le programme, on présente la citoyenneté comme une forme de participation. C'est par son implication dans le débat public et dans les causes sociales que l'individu exerce sa citoyenneté. Cet engagement est donc bien différent de l'engagement civique d'autrefois, quand l'exercice du droit de vote était le geste démocratique et citoyen par excellence. La participation citoyenne telle qu'entendue dans ce programme relève davantage de la démocratie participative et de l'implication communautaire et humanitaire, comme en témoigne l'utilisation répétée du concept de « citoyenneté responsable ». On affirme par exemple que « l'exercice d'une citoyenneté responsable est fortement marqué par la capacité de prendre du recul à l'égard des réalités sociales »¹⁶⁶⁸. Cet « apprentissage

¹⁶⁶⁶ SEC2_US_02, p.60

¹⁶⁶⁷ SEC2_US_02, p.60

¹⁶⁶⁸ SEC2_US_02, p.22

d'une citoyenneté responsable »¹⁶⁶⁹ peut être effectué par l'individu « en se responsabilisant par rapport à son avenir, à sa santé, à son environnement et à ses habitudes de consommation »¹⁶⁷⁰. Toutes les situations d'apprentissage peuvent ainsi devenir des occasions d'exercer sa citoyenneté. Le simple fait de respecter des règles de sécurité dans un laboratoire de chimie peut être considéré comme un geste citoyen : « Diverses activités, par exemple, celles qui se rapportent à la manipulation sécuritaire des gaz, peuvent offrir des canevas de situations susceptibles de les aider à faire l'apprentissage d'une citoyenneté responsable »¹⁶⁷¹.

La citoyenneté devient ainsi une forme d'« engagement personnel »¹⁶⁷² dans une cause noble. Parmi les causes dans lesquelles peut s'impliquer l'élève-citoyen, la question environnementale occupe une place de choix. Avec le DGF *Environnement et consommation*, l'environnement devient non seulement un objet d'étude transversal, mais une cause à défendre. En effet, au-delà des connaissances factuelles sur « les éléments constitutifs de son environnement »¹⁶⁷³, l'élève est surtout incité à s'engager activement pour protéger l'environnement. Il doit apprendre à « évaluer les conséquences des actions humaines sur l'environnement, y compris les siennes propres »¹⁶⁷⁴. De plus, « il se situe à la fois comme partie intégrante et comme agent de transformation de son environnement et comprend qu'il a un rôle de protection, de conservation et d'utilisation rationnelle des ressources à assumer »¹⁶⁷⁵. Il doit également « appréhender les rapports de l'homme

¹⁶⁶⁹ SEC1_MST_03, p.270

¹⁶⁷⁰ SEC1_MST_03, p.270

¹⁶⁷¹ SEC2_MST_07, p.5

¹⁶⁷² PRI_US_02, p.174

¹⁶⁷³ PRI_GEN_04, p.46

¹⁶⁷⁴ PRI_GEN_04, p.46

¹⁶⁷⁵ PRI_GEN_04, p.46

à l'univers dans une perspective de développement durable »¹⁶⁷⁶ et « adopter un comportement responsable à l'égard de son environnement »¹⁶⁷⁷.

La question environnementale est donc abordée dans plusieurs cours, surtout au secondaire, dans une perspective militante. Au primaire, en *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté*, on prévoit que les connaissances acquises favoriseront « la responsabilisation de l'élève face à l'environnement considéré comme bien collectif »¹⁶⁷⁸. Au premier cycle du secondaire, en *Science et technologie*, on aborde différents thèmes liés à l'environnement « dans une perspective de responsabilisation et de développement durable »¹⁶⁷⁹. En anglais, langue seconde, on propose d'organiser une SAÉ interdisciplinaire visant à faire participer les élèves aux activités entourant le Jour de la Terre¹⁶⁸⁰. La géographie doit apprendre à l'élève à « se responsabiliser dans une perspective de développement durable associée à une gestion responsable des ressources »¹⁶⁸¹, alors que le cours HÉC doit l'aider à « garder une distance critique à l'égard de la consommation et de l'exploitation de l'environnement »¹⁶⁸². En éducation physique, « les activités de plein air permettent d'aborder, sous l'angle de la réflexion, de la responsabilisation et des actions à entreprendre, la problématique de la pollution et de la destruction du milieu naturel liées à l'inconscience individuelle et collective »¹⁶⁸³. En enseignement moral, « le

¹⁶⁷⁶ SEC1_GEN_03, p.25

¹⁶⁷⁷ SEC2_GEN_03, p.10

¹⁶⁷⁸ PRI_US_02, p.172

¹⁶⁷⁹ SEC1_MST_03, p.270

¹⁶⁸⁰ SEC1_LAN_04, p.177

¹⁶⁸¹ SEC1_US_02, p.301

¹⁶⁸² SEC1_US_03, p.340

¹⁶⁸³ SEC1_DP_02, p.472

réchauffement de la planète »¹⁶⁸⁴ figure parmi les questions éthiques au programme. L'élève qui aborde un problème éthique doit d'ailleurs être en mesure de « décri[re] les répercussions du problème sur les personnes ou sur l'environnement »¹⁶⁸⁵.

Au deuxième cycle du secondaire, le thème de l'environnement est encore plus présent. En espagnol, on propose d'organiser une SAÉ ayant pour thème *Sauvons la planète (Salvemos el planeta)*¹⁶⁸⁶. En HÉC, on affirme que « les élèves ont un rôle important à jouer, à titre de citoyens, dans ce domaine particulier en s'interrogeant notamment sur leurs habitudes de consommation »¹⁶⁸⁷. Dans le cours *Monde contemporain*, on invite les élèves à s'interroger sur la manière d'exercer « une régulation environnementale efficace »¹⁶⁸⁸. On déplore « le manque d'uniformité et de cohérence dans les actions posées »¹⁶⁸⁹ par les différents États en matière d'environnement. Dans le cours de *Sensibilisation à l'entrepreneuriat*, on encourage les élèves à proposer des projets ayant pour objet « l'adoption de comportements respectueux de l'environnement »¹⁶⁹⁰. C'est toutefois dans les cours du domaine de la *Mathématique, de la science et de la technologie* que le thème de l'environnement est le plus exploité. Les élèves inscrits au cours *Science et technologie*, offert sur une période de deux ans, consacrent une année sur deux au thème de l'environnement¹⁶⁹¹. Durant cette année, la finalité ultime des

¹⁶⁸⁴ SEC1_DP_03, p.504

¹⁶⁸⁵ SEC1_DP_03, p.505

¹⁶⁸⁶ SEC2_LAN_08, p.42

¹⁶⁸⁷ SEC2_US_02, p.61

¹⁶⁸⁸ SEC2_US_03, p.24

¹⁶⁸⁹ SEC2_US_03, p.24

¹⁶⁹⁰ SEC2_PRO_04, p.5

¹⁶⁹¹ L'autre année étant consacrée au thème de l'être humain.

apprentissages est d'utiliser la science et la technologie au service de la protection de l'environnement. Le cours doit permettre aux élèves d'« adopter un comportement responsable »¹⁶⁹² à l'égard de l'environnement et doit servir de « sensibilisation à l'état de la Terre »¹⁶⁹³. Quant aux cours de *Science et environnement*, ainsi que ceux de *Science et technologie de l'environnement*, ils sont entièrement consacrés à la question environnementale et doivent impérativement adopter une perspective militante :

Au-delà de la simple transmission de connaissances concernant l'environnement et les problématiques qui y sont associées, l'éducation relative à l'environnement privilégie la construction, dans une perspective critique, de savoirs susceptibles d'accroître le pouvoir d'action des individus. Elle fait appel à une éthique environnementale et vise l'adoption d'attitudes, de valeurs et de conduites imprégnées de cette éthique¹⁶⁹⁴.

Dans ces cours, on souhaite faire appel à l'« expertise citoyenne »¹⁶⁹⁵ des élèves, pour les inciter à s'impliquer pour améliorer leur environnement. On y fait également la promotion du « principe des "NJ", associé à l'achat d'aliments nus (sans emballage), naturels (non transformés), non loin (provenant du marché local) ou justes (qui n'encouragent pas l'exploitation de la main d'œuvre »¹⁶⁹⁶. Ce principe

¹⁶⁹² SEC2_MST_03, p.4

¹⁶⁹³ SEC2_MST_03, p.66

¹⁶⁹⁴ SEC2_MST_05, p.12

¹⁶⁹⁵ SEC2_MST_05, p.3

¹⁶⁹⁶ SEC2_MST_05, p.58

est présenté comme « une piste de solution orientée vers le changement des comportements individuels de consommation »¹⁶⁹⁷.

L'importance accordée à l'environnement comme enjeu par excellence d'implication citoyenne illustre bien la tendance du programme à délier la citoyenneté de la communauté politique. En effet, l'environnement est un enjeu global qui interpelle l'ensemble des être humains. C'est ainsi que l'élève « prend peu à peu conscience qu'il est, lui aussi, un citoyen du monde »¹⁶⁹⁸, avant d'être membre d'une communauté politique particulière. Le cours de géographie, en particulier, doit amener l'élève à « construire sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire, c'est-à-dire à se sentir partie prenante du monde et à développer, à l'égard des grandes réalités d'ordre planétaire, un sentiment de responsabilité personnelle »¹⁶⁹⁹.

Toutefois, conformément à l'expression connue selon laquelle il convient de *Penser globalement* et d'*Agir localement*, l'élève est aussi invité à exercer sa citoyenneté à l'échelle locale. Les disciplines de l'*Univers social*, notamment « le préparent à l'exercice de son rôle de citoyen, dans son milieu immédiat, l'école, et au sein d'une plus grande communauté »¹⁷⁰⁰, sans que l'on précise de quelle communauté il s'agit. L'élève doit « participer à la vie démocratique de son école ou de sa classe »¹⁷⁰¹. C'est au sein des « microsociétés que constituent la classe et l'école »¹⁷⁰² qu'ils ont « l'occasion de réfléchir et d'agir dans un esprit citoyen,

¹⁶⁹⁷ SEC2_MST_05, p.58

¹⁶⁹⁸ PRI_GEN_04, p.50

¹⁶⁹⁹ SEC1_US_02, p.312

¹⁷⁰⁰ SEC1_GEN_05, p.64

¹⁷⁰¹ SEC1_MST_02, p.234

¹⁷⁰² SEC2_US_02, p.22

consolidant ainsi l'exercice de leur citoyenneté »¹⁷⁰³. Comme nous l'avions remarqué dans les documents d'orientation, c'est la nation qui est évacuée de cette conception de la citoyenneté, qui va directement de l'échelle locale à l'échelle mondiale.

Cette vision de la citoyenneté comme implication dans une cause noble à l'échelle locale ou mondiale correspond à ce que le politologue Danic Parenteau a appelé le « citoyennisme » et qui désigne, selon lui, « un mouvement par lequel tout un chacun, en sa qualité de citoyen conscientisé est invité à rompre avec l'apathie ambiante afin de prendre part à des initiatives dites "citoyennes" »¹⁷⁰⁴ et qui « trouve son expression dans l'idéal du citoyen responsable »¹⁷⁰⁵. Il en résulte, à son avis, une dépolitisation de la citoyenneté, puisque celle-ci s'exerce loin de l'appareil de l'État, sans toutefois être porteuse d'une contestation radicale des institutions politiques¹⁷⁰⁶. Cette citoyenneté ne s'exerce donc ni par l'État ni contre l'État, mais bien à côté de l'État, dans la vie quotidienne de chaque individu.

5.2.3 Les changements institutionnels

Les documents d'orientation présentaient de nombreux changements institutionnels mis en place pour permettre à l'école d'atteindre ses grands objectifs sociétaux. Ces nombreux changements nous rappellent que la transformation de l'école québécoise ne se limite pas à la réforme du curriculum, mais touche de nombreux aspects de la vie scolaire, tels que les accommodements religieux et

¹⁷⁰³ SEC2_US_02, p.22

¹⁷⁰⁴ Parenteau, Danic. « Le citoyennisme ou le militantisme intégral », *Argument : Politique, société, histoire*, vol.13, no1, 2010-2011, p.46

¹⁷⁰⁵ *Ibid.*

¹⁷⁰⁶ *Ibid.*, p.49-50

linguistiques, ainsi que l'intégration des élèves en difficulté en classe régulière. Toutefois, puisque les programmes se limitent à la dimension curriculaire des changements, les seules mesures abordées sont celles qui touchent directement le contenu des cours, soit l'introduction du cours ÉCR et la diversification du contenu du curriculum, deux mesures qui se retrouvaient également dans les documents d'orientation.

5.2.3.1 L'introduction du cours ÉCR

Au chapitre précédent, nous avons présenté le cours ÉCR comme étant le cours de tous les espoirs, qui non seulement devait mettre fin à la discrimination envers les groupes religieux minoritaires n'ayant pas accès à un enseignement religieux confessionnel, contrairement aux catholiques et aux protestants, mais qui devait aussi améliorer l'état des relations ethniques au Québec en inculquant aux élèves un respect absolu des pratiques religieuses minoritaires et une acceptation des accommodements consentis pour favoriser ces pratiques.

Le programme d'ÉCR, adopté en 2007, confirme le rôle-clé accordé à ce cours dans le cadre de la réforme. Ce cours doit « contribue[r] à la construction d'une culture publique commune qui [tienne] compte de la diversité »¹⁷⁰⁷. Il vise « le mieux-être de la collectivité, mais aussi celui de chaque individu »¹⁷⁰⁸ par « la recherche de valeurs communes avec les autres; la valorisation de projets qui favorisent le vivre-ensemble; et la promotion des principes et des idéaux démocratiques de la société québécoise »¹⁷⁰⁹. Les deux grandes finalités du cours, soit

¹⁷⁰⁷ PRI_DP_06, p.280

¹⁷⁰⁸ PRI_DP_06, p.280

¹⁷⁰⁹ PRI_DP_06, p.280

la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun, doivent « favoriser la construction d'une véritable culture publique commune, c'est-à-dire le partage des repères fondamentaux qui sous-tendent la vie publique au Québec »¹⁷¹⁰. Il s'agit donc de construire une nouvelle culture commune, et non de transmettre celle qui existe déjà. De plus, comme nous le verrons tout au long de ce chapitre, le cours ÉCR est particulièrement mis à contribution pour intervenir auprès des élèves, que ce soit pour favoriser une plus grande « ouverture » de leur part, pour parvenir à un meilleur « vivre-ensemble » ou pour leur inculquer « des attitudes et des comportements ».

5.2.3.2 La diversification du contenu du curriculum

Dans plusieurs documents d'orientation, on demandait d'introduire davantage de diversité dans les programmes scolaires. L'analyse de ces derniers confirme que cette requête a été entendue. Dans plusieurs programmes, et en particulier dans les cours d'art, de français, d'anglais, d'univers social et de religion¹⁷¹¹, on demande aux enseignants de présenter un contenu plus diversifié qu'autrefois.

Dans les cours d'art, on demande aux enseignants de mettre leurs élèves en contact avec des œuvres issues de plusieurs périodes, styles ou courants artistiques, mais aussi de plusieurs cultures. Dans tous les programmes d'art, on s'attend à ce que l'élève puisse « élargir ses horizons culturels par le contact avec des œuvres de différentes époques et origines, y compris celles appartenant au patrimoine artistique québécois »¹⁷¹². En art dramatique, les élèves doivent découvrir des œuvres ou des extraits¹⁷¹³ « issus de la production théâtrale québécoise mais aussi d'autres

¹⁷¹⁰ PRI_DP_06, p.280-281

¹⁷¹¹ Nous faisons ici référence aux cours d'EMRC, d'EMRP et d'ÉCR.

¹⁷¹² SEC2_ART_01, p.3

¹⁷¹³ Selon le niveau scolaire, il peut s'agir d'extraits ou d'œuvres complètes.

cultures »¹⁷¹⁴. En art plastique, « les œuvres d'art, les objets culturels du patrimoine artistique et les images médiatiques »¹⁷¹⁵ doivent provenir de certaines périodes artistiques prescrites, allant de la préhistoire à la période contemporaine, en plus d'être « issus de différentes cultures »¹⁷¹⁶. L'élève est donc en contact avec une diversité à plusieurs dimensions, puisqu'il « prend part à des activités d'observation et d'interprétation d'images et d'objets de différentes époques, civilisation et cultures appartenant à des genres et à des courants esthétiques variés »¹⁷¹⁷. En danse également, il doit être mis en contact avec des extraits et des œuvres « issus du répertoire chorégraphique québécois et de celui d'autres cultures »¹⁷¹⁸. Finalement, en musique, on demande aux enseignants de présenter plusieurs styles, associés à diverses périodes, ainsi que des extraits d'œuvres « issus de différentes cultures »¹⁷¹⁹. On assure que « ce contact direct avec une diversité d'œuvres musicales enrichit son bagage culturel »¹⁷²⁰. En somme, l'élève doit découvrir des œuvres « d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs »¹⁷²¹, une expression que l'on retrouve dans de nombreux programmes.

Dans les cours de français, c'est par l'entremise des œuvres littéraires que s'effectue l'initiation à la diversité. Les livres lus par les élèves doivent être « porteurs du patrimoine québécois et francophone, ainsi que de la richesse d'autres

¹⁷¹⁴ PRI_ART_02, p.206

¹⁷¹⁵ PRI_ART_03, p.219

¹⁷¹⁶ PRI_ART_03, p.219

¹⁷¹⁷ SE1_ART_03, p.408

¹⁷¹⁸ SEC1_ART_04, p.436

¹⁷¹⁹ PRI_ART_05, p.249

¹⁷²⁰ SEC1_ART_05, p.442

¹⁷²¹ PRI_ART_02, p.200

cultures »¹⁷²². De cette façon, « l'élève apprend à apprécier des œuvres significatives et découvre que la littérature véhicule l'héritage culturel des différents peuples »¹⁷²³. Au deuxième cycle du secondaire en particulier, l'étude d'œuvres littéraires doit donc permettre à l'élève de découvrir la francophonie mondiale : « il importe que les élèves lisent des textes d'hier et d'aujourd'hui, du Québec comme d'autres régions de la francophonie et du patrimoine mondial »¹⁷²⁴. Comme en arts, la diversité est multidimensionnelle, mais c'est la diversité culturelle qui est la plus souvent mentionnée. L'élève doit lire « des textes de genres différents provenant du Québec, de la francophonie et d'ailleurs »¹⁷²⁵, ce qui laisse entendre qu'il puisse s'agir de traductions. La littérature québécoise n'occupe donc pas une place centrale dans le cours de français. De plus, lorsqu'elle est abordée, la « réalité du Québec »¹⁷²⁶ doit être « considérée dans son évolution ou en relation avec celle d'autres milieux francophones du Canada et d'ailleurs »¹⁷²⁷. On retrouve également dans les cours de français la même expression que dans les cours d'art : l'élève doit lire des « œuvres francophones d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui »¹⁷²⁸, ou encore « d'aujourd'hui et d'hier, d'ici et d'ailleurs »¹⁷²⁹.

Dans les cours d'anglais, la diversité ne concerne pas spécifiquement les œuvres littéraires, mais plus largement l'initiation aux cultures anglophones. Au

¹⁷²² PRI_LAN_02, p.72

¹⁷²³ SEC1_LAN_02, p.87

¹⁷²⁴ SEC2_LAN_02, p.3

¹⁷²⁵ SEC2_LAN_02, p.29

¹⁷²⁶ SEC2_LAN_02, p.13

¹⁷²⁷ SEC2_LAN_02, p.13

¹⁷²⁸ SEC1_LAN_02, p.86

¹⁷²⁹ SEC2_LAN_02, p.28

primaire, celle-ci s'accorde au singulier : l'élève doit « découvrir la culture anglophone en se familiarisant avec tout un éventail de produits culturels »¹⁷³⁰. Au secondaire, toutefois, on souligne davantage la diversité des cultures anglophones. Au premier cycle, on mentionne qu'il faut « évoquer, en plus de la culture anglophone du Québec et du Canada, celle des Américains, des Irlandais, des Écossais, des Australiens, etc. ou toutes les cultures qui utilisent l'anglais comme langue seconde »¹⁷³¹. Au deuxième cycle du secondaire, la diversité des cultures anglophones et la contribution des cours d'anglais à la découverte de ces cultures sont soulignées encore davantage. Le cours d'anglais doit amener l'élève « à découvrir et à comprendre d'autres cultures »¹⁷³². Le cours doit « met[tre] en valeur les différentes cultures anglophones des quatre coins du monde »¹⁷³³. Pour que l'élève puisse « mieux comprendre les cultures anglophones »¹⁷³⁴, plusieurs facettes de ces cultures doivent être enseignées. L'élève devrait notamment « être amené à explorer l'art dramatique, les arts plastiques, la danse et la musique de différentes communautés anglophones, ce qui lui [permettrait] de mieux comprendre la diversité culturelle et d'établir des comparaisons avec sa propre culture »¹⁷³⁵. L'élève doit aussi être « exposé à différentes dimensions culturelles comme la littérature pour jeunes adultes, le cinéma, l'histoire, les expressions idiomatiques et l'humour », puisque c'est ainsi qu'il « se familiarise peu à peu aux usages, aux valeurs et aux croyances des anglophones du Québec, du reste du Canada et des quatre coins du monde »¹⁷³⁶.

¹⁷³⁰ PRI_LAN_03, p.102

¹⁷³¹ SEC1_LAN_04, p.187

¹⁷³² SEC2_LAN_06, p.1

¹⁷³³ SEC2_LAN_06, p.43

¹⁷³⁴ SEC2_LAN_06, p.7

¹⁷³⁵ SEC2_LAN_06, p.4

¹⁷³⁶ SEC2_LAN_06, p.7

La diversité occupe également une part importante des cours du domaine du *Développement personnel*, en particulier en ÉCR, où plusieurs religions sont au programme, et ce, dès le début du primaire :

- le christianisme (le catholicisme et le protestantisme) est traité tout au long de chaque année d'un cycle;
- le judaïsme et les spiritualités des peuples autochtones sont traités à plusieurs reprises, chaque année d'un cycle;
- l'islam est traité à plusieurs reprises au cours d'un cycle;
- le bouddhisme est traité à plusieurs reprises au cours d'un cycle;
- l'hindouisme est traité à plusieurs reprises au cours d'un cycle;
- d'autres religions que celles indiquées ci-dessous pourront être abordées au cours d'un cycle, selon la réalité et les besoins du milieu;
- les expressions culturelles et celles issues de représentations du monde et de l'être humain qui définissent le sens et la valeur de l'expérience humaine en dehors des croyances et des adhésions religieuses sont abordées au cours d'un cycle¹⁷³⁷.

C'est donc en ÉCR que l'on enseigne le plus grand nombre de religions différentes, ainsi que les diverses « expressions du religieux »¹⁷³⁸ qui s'y rapportent. Toutefois, contrairement aux idées reçues, la diversité était déjà présente dans les cours que le programme ÉCR a remplacés. En plus de ses composantes confessionnelles, le cours d'EMRC accorde une grande place aux « éléments de la diversité », c'est-à-dire à « la diversité de cultures, de traditions religieuses, de courants de pensée et d'engagements humanistes »¹⁷³⁹. Ainsi, lorsque l'élève étudie un récit biblique, il doit aussi « nomme[r] un élément de la diversité en rapport avec le récit biblique choisi qui apporte aussi un éclairage sur sa question »¹⁷⁴⁰. Le

¹⁷³⁷ PRI_DP_06, p.325

¹⁷³⁸ PRI_DP_06, p.280

¹⁷³⁹ PRI_DP_04, p.294

¹⁷⁴⁰ PRI_DP_04, p.295

programme met l'accent sur les récits, parmi lesquels les récits bibliques occupent une place prépondérante, mais non exclusive. Tous ces récits doivent permettre à l'élève d'« explorer différents paysages humanisés, d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui »¹⁷⁴¹. Ils doivent aussi l'aider à construire son référentiel moral, qui ne doit pas s'inspirer uniquement des enseignements de la religion catholique : « tout au long du primaire, des récits bibliques et des éléments de la diversité servent de principaux référentiels dans la démarche de jugement moral »¹⁷⁴². Les « éléments de la diversité » qui doivent être abordés en classes sont énumérés dans la liste des « savoirs essentiels ». On y retrouve, par exemples, des informations sur différentes religions, telles que « l'enseignement du bouddhisme sur la souffrance »¹⁷⁴³ ou « le jour du sabbat chez les juifs »¹⁷⁴⁴, ou encore des informations sur des personnes célèbres telles que Nelson Mandela¹⁷⁴⁵ et Gandhi¹⁷⁴⁶. Cette approche, présentée dans le programme du primaire, est reconduite au secondaire, où les récits de la diversité sont « un peu plus nombreux qu'au primaire »¹⁷⁴⁷. On espère que cela permette à l'élève de « mieux comprendre de grandes traditions religieuses, spirituelles et humanistes »¹⁷⁴⁸.

La diversité est donc bien présente dans le programme d'enseignement religieux catholique, mais on n'y retrouve pas d'enseignement systématique des

¹⁷⁴¹ PRI_DP_04, p.293

¹⁷⁴² PRI_DP_04, p.296

¹⁷⁴³ PRI_DP_04, p.298

¹⁷⁴⁴ PRI_DP_04, p.303

¹⁷⁴⁵ PRI_DP_04, p.300

¹⁷⁴⁶ PRI_DP_04, p.302

¹⁷⁴⁷ SEC1_DP_04, p.523

¹⁷⁴⁸ SEC1_DP_04, p.535

autres religions, contrairement au programme d'enseignement religieux protestant. Celui-ci présente de façon plus détaillée les « trois grandes religions monothéistes »¹⁷⁴⁹, et ce, dès le primaire. La liste des savoirs essentiels inclut donc des fêtes, des symboles, des personnages, des rites et des coutumes associées à chacune des trois grandes religions étudiées, soit le christianisme, l'islam et le judaïsme¹⁷⁵⁰. Au sein de la tradition chrétienne, on insiste sur le protestantisme, mais on présente également le catholicisme et l'orthodoxie¹⁷⁵¹. Dans ce programme, « l'éthique puise sa source dans les référentiels religieux tirés du christianisme, du judaïsme et de l'islam et dans des référentiels culturels variés »¹⁷⁵². Dans le programme du primaire, on annonce que « d'autres religions seront vues au secondaire »¹⁷⁵³ afin de permettre à l'élève d'« approfondir les croyances et les systèmes de pensée qui sous-tendent les grandes religions »¹⁷⁵⁴. Le programme du secondaire présente en effet des éléments de contenu qui se rapportent aux religions suivantes : bouddhisme, christianisme, hindouisme, islam, judaïsme et spiritualités amérindiennes. Il n'est toutefois pas obligatoire d'aborder chacune de ces religions pour chacun des thèmes au programme. L'enseignant doit simplement s'assurer que, pour chaque thème, « au moins trois des traditions y sont présentées, dont le christianisme »¹⁷⁵⁵. Cette approche est semblable à celle du cours ÉCR.

¹⁷⁴⁹ PRI_DP_05, p.321

¹⁷⁵⁰ PRI_DP_05, p.321-322

¹⁷⁵¹ PRI_DP_05, p.321

¹⁷⁵² PRI_DP_05, p.311

¹⁷⁵³ PRI_DP_05, p.321

¹⁷⁵⁴ PRI_DP_05, p.318

¹⁷⁵⁵ SEC1_DP_05, p.564

Parmi les cours qu'ÉCR a remplacés, c'est en enseignement moral que la diversité est la moins présente. La liste de savoirs essentiels ne contient pas d'informations sur diverses religions, spiritualités ou traditions. On y retrouve plutôt des concepts abstraits et des principes moraux, tels que « mettre ses talents et ses capacités au profit de tous »¹⁷⁵⁶ ou « accueillir les différentes façons de penser, de ressentir et de voir les choses »¹⁷⁵⁷. On apprend donc à l'élève à agir en contexte de diversité, comme nous le verrons dans la suite de ce chapitre, mais on n'y enseigne pas la diversité.

La diversité est également intégrée au curriculum des cours du domaine de l'*Univers social*. Au primaire, le cours multidisciplinaire de *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté* est centré sur la réalité immédiate de l'élève, ce qui inclut la diversité qui l'entoure. On considère même que les disciplines qui font l'objet de ce cours « constituent les fondements de l'apprentissage de la vie dans une société pluraliste »¹⁷⁵⁸. Le cours contient des notions de géographie et d'histoire québécoise, canadienne et mondiale, qui « invitent à comparer l'ici et l'ailleurs, l'hier et l'aujourd'hui, éveillant ainsi au changement et à la diversité »¹⁷⁵⁹. Au terme du premier cycle du primaire, l'élève doit être en mesure de « décri[re] des caractéristiques d'un groupe d'ici ou d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui »¹⁷⁶⁰. Les cours du premier cycle du secondaire sont toutefois ceux qui se prêtent le plus à l'étude de la diversité, car ils portent sur des phénomènes occidentaux et mondiaux. Dans le cours de géographie, qui porte sur les enjeux territoriaux à l'échelle mondiale, les enseignants doivent présenter des territoires-types, parmi lesquels ils

¹⁷⁵⁶ PRI_DP_03, p.279

¹⁷⁵⁷ PRI_DP_03, p.288

¹⁷⁵⁸ PRI_US_01, p.165

¹⁷⁵⁹ PRI_US_01, p.165

¹⁷⁶⁰ PRI_US_02, p.167

peuvent choisir des exemples québécois, canadiens ou internationaux¹⁷⁶¹. Quant au cours d'histoire, il porte sur des « réalités sociales » propres aux sociétés occidentales, mais il est prescrit de faire référence à d'« autres sociétés », c'est-à-dire à des sociétés non-occidentales, dans une perspective comparatiste : « l'étude d'une autre société abordée sous le même angle d'entrée permet à l'élève de relativiser son interprétation des réalités sociales »¹⁷⁶². Par exemple, sous le thème *L'émergence d'une civilisation*, on propose d'étudier les civilisations mésopotamienne, chinoise, de l'Indus, du Nil¹⁷⁶³. L'élève apprend ainsi l'histoire « en étudiant diverses sociétés d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui »¹⁷⁶⁴.

Au deuxième cycle du secondaire, le cours HÉC est davantage centré sur le Québec¹⁷⁶⁵, mais, encore une fois, dans une perspective comparatiste : « des similitudes et des différences doivent être relevées, selon l'angle d'entrée, entre la société québécoise et une société d'"ailleurs" à une époque déterminée par la réalité sociale à l'étude »¹⁷⁶⁶. Pour chaque thème présenté dans le contenu de formation, on fournit donc une section « Ailleurs », dont l'objectif est « non seulement d'amener les élèves à relativiser leur interprétation des réalités sociales mais aussi de leur permettre de faire des apprentissages d'ordre culturel et de prendre conscience qu'il existe ailleurs d'autres modèles d'organisation sociale »¹⁷⁶⁷. Par exemple, lorsque l'on aborde le thème du « changement d'empire » qui fait passer la Nouvelle-France

¹⁷⁶¹ SEC1_US_02

¹⁷⁶² SEC1_US_03, p.350

¹⁷⁶³ SEC1_US_03, p.354

¹⁷⁶⁴ SEC1_US_03, p.340

¹⁷⁶⁵ Ou plus précisément, sur le processus de modernisation de la société québécoise, comme nous l'avons mentionné plus haut.

¹⁷⁶⁶ SEC2_US_02, p.20

¹⁷⁶⁷ SEC2_US_02, p.32

aux mains des Britanniques, l'enseignant doit établir un parallèle avec d'autres sociétés qui ont vécu une situation semblable, puisqu'« il importe pour l'élève de constater que, vers la même époque, un changement de métropole affecte l'organisation d'une autre société : les Indes ou La Dominique ou la Louisiane »¹⁷⁶⁸. Le choix de l'autre société est donc à la discrétion de l'enseignant : l'important, c'est que les élèves soient « amenés à poser un regard comparatif sur une autre société, ailleurs dans le monde, afin d'établir des similitudes et des différences »¹⁷⁶⁹ avec le Québec et le Canada.

En plus d'intégrer cette dimension internationale, le cours HÉC du deuxième cycle du secondaire accorde une place importante aux trois composantes de la diversité québécoise que nous avons relevées dans les documents d'orientation, soit les anglophones, les immigrants et les Autochtones¹⁷⁷⁰. En effet, à partir de la Conquête, on s'intéresse à la « minorité anglaise de la colonie »¹⁷⁷¹, dont émergera « une bourgeoisie d'affaires, majoritairement anglophone »¹⁷⁷². Les immigrants, pour leur part, sont au cœur du thème *Population et peuplement*¹⁷⁷³, en plus d'être abordés sous le thème *La modernisation de la société québécoise*¹⁷⁷⁴. Quant aux Autochtones, ils sont principalement étudiés dans la première des sept périodes historiques du programme, intitulée *Les Premiers occupants*¹⁷⁷⁵. Le programme insiste sur la

¹⁷⁶⁸ SEC2_US_02, p.45

¹⁷⁶⁹ SEC2_US_02, p.32

¹⁷⁷⁰ Voir le chapitre 4.

¹⁷⁷¹ SEC2_US_02, p.43

¹⁷⁷² SEC2_US_02, p.47

¹⁷⁷³ SEC2_US_02, p.66

¹⁷⁷⁴ SEC2_US_02, p.55

¹⁷⁷⁵ SEC2_US_02, p.36

« conception du monde »¹⁷⁷⁶ partagée par les différents peuples qui occupaient le territoire avant l'arrivée des Européens, ainsi que sur les enjeux actuels entourant la cohabitation entre les Autochtones et les non-Autochtones au Québec et au Canada¹⁷⁷⁷.

Il nous a d'ailleurs semblé qu'une attention particulière avait été accordée aux nations autochtones dans l'ensemble du programme de formation. Bien souvent, les enseignants étaient libres d'aborder les « éléments de la diversité » de leur choix, mais ils étaient incités à y inclure les Autochtones. Ainsi, les œuvres et extraits d'œuvres présentés dans les différents cours d'art devaient être « issus de différentes cultures, dont, si possible, celles des Premières Nations »¹⁷⁷⁸, à certaines périodes précises du parcours scolaire de l'élève¹⁷⁷⁹. En ÉCR, ainsi qu'en enseignement religieux protestant au secondaire, les spiritualités autochtones figurent parmi les grandes traditions devant obligatoirement être étudiées. Même en enseignement religieux catholique, les « récits de la diversité » incluent « entre autres ceux des communautés autochtones du Québec »¹⁷⁸⁰. En géographie, les « territoires autochtones », et plus particulièrement les « territoires autochtones nordiques ayant établi une convention avec le gouvernement du Québec ou du Canada »¹⁷⁸¹ figurent parmi les territoires-types à l'étude. En somme, si la diversité occupe une place importante dans le curriculum, les Autochtones constituent une composante

¹⁷⁷⁶ SEC2_US_02, p.36

¹⁷⁷⁷ SEC2_US_02, p.36

¹⁷⁷⁸ PRI_ART_03, p.219

¹⁷⁷⁹ Selon le cours, les extraits issus de la culture des Premières Nations étaient au programme au deuxième cycle du primaire, ou encore au deuxième ou au troisième cycle.

¹⁷⁸⁰ PRI_DP_04, p.293

¹⁷⁸¹ SEC1_US_02, p.315

privilegiée de cette diversité, puisqu'ils sont explicitement mentionnés dans plusieurs programmes.

5.2.4 L'intervention auprès des élèves : une analyse lexicale

Afin de permettre la comparaison de nos deux sous-corpus, nous avons répété avec les programmes scolaires l'analyse lexicale que nous avons effectuée avec les documents d'orientation. Nous avons constaté que plusieurs des expressions remarquées dans ce premier sous-corpus, soit *sensibiliser*, *s'ouvrir*, le « *vivre-ensemble* », ainsi que *des attitudes et des comportements*, se retrouvaient également dans le second. Nous avons également relevé deux nouvelles expressions, soit *faire prendre conscience de* et *amener à* qui, bien qu'elles soient nouvelles, s'inscrivent dans le même esprit que les autres. En effet, toutes ces expressions témoignent de la volonté des auteurs des programmes d'intervenir directement auprès des élèves pour leur apprendre comment se comporter les uns avec les autres en contexte scolaire et, plus largement, dans une société marquée par la diversité.

5.2.4.1 Sensibiliser

Dans les documents d'orientation, on demandait aux enseignants de sensibiliser les élèves à différents phénomènes que nous avons regroupés en deux grandes catégories : les habitudes de vie et la diversité. Si ces deux catégories reviennent effectivement dans les programmes scolaires, l'éventail des phénomènes auxquels on souhaite sensibiliser les élèves y est beaucoup plus large.

Dans les programmes scolaires, la question des habitudes de vie est abordée à plusieurs reprises, surtout dans le domaine général de formation *Santé et bien-être* ainsi que dans les cours d'*Éducation physique et à la santé*. Toutefois, les auteurs de

ces programmes n'ont pas eu recours au terme « sensibiliser » pour décrire les objectifs de ce cours et de ce DGF. On mentionne toutefois dans le programme d'éducation préscolaire que l'enfant doit être « sensibilisé à l'importance de prendre soin de son corps, de trouver des moyens de se détendre et d'adopter de bonnes postures et de saines habitudes de vie »¹⁷⁸². De plus, au deuxième cycle du secondaire, on souhaite rappeler aux élèves que « bien que la majorité des jeunes aient reçu la santé en héritage, ils doivent être sensibilisés au fait qu'il ne s'agit pas d'un acquis inaltérable et que leurs choix et les risques qu'ils prennent ont des conséquences sur leur bien-être présent et futur »¹⁷⁸³.

En matière de diversité culturelle, le champ lexical de la sensibilisation est toutefois beaucoup plus exploité. On le retrouve en effet dans de nombreux programmes. En *Français, accueil*, on affirme que l'élève doit être « sensibilisé à la diversité culturelle qui l'entoure »¹⁷⁸⁴. En *Éducation physique et à la santé*, « il se sensibilisera aussi aux différences culturelles »¹⁷⁸⁵. En *Intégration linguistique, scolaire et sociale*, on doit « le sensibiliser au vivre-ensemble dans une société francophone, démocratique et pluraliste »¹⁷⁸⁶. C'est toutefois dans les cours des domaines de l'*Univers social* et du *Développement personnel* que l'objectif de sensibilisation à la diversité est le plus souvent affirmé. Les cours du domaine de l'*Univers social* « invitent à observer l'ici et l'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui, sensibilisant ainsi les élèves au changement et à la diversité »¹⁷⁸⁷. En géographie,

¹⁷⁸² PRI_PRES_01, p.54

¹⁷⁸³ SEC2_GEN_03, p.5

¹⁷⁸⁴ PRI_LAN_04, p.115

¹⁷⁸⁵ PRI_DP_02, p.256

¹⁷⁸⁶ SEC1_LAN_03, p.1

¹⁷⁸⁷ SEC2_GEN_05, p.8

l'élève « se sensibilise à l'égalité des droits, à l'interdépendance des peuples, aux conflits à l'échelle internationale et à la nécessité de développer une culture de la paix »¹⁷⁸⁸. En HEC, il est « sensibilisé à la complexité »¹⁷⁸⁹, en plus d'être « sensibilisé à la diversité des sociétés »¹⁷⁹⁰. Quant aux disciplines du domaine du *Développement personnel*, elles « le sensibilisent à un ensemble de valeurs de l'ordre du vivre-ensemble »¹⁷⁹¹. Ce domaine inclut notamment le programme d'*EMRP*, qui « vise à sensibiliser l'élève au phénomène religieux ainsi qu'à la diversité culturelle et religieuse »¹⁷⁹². En ÉCR, l'enseignant doit notamment présenter à ses élèves « les fêtes et les rituels vécus en famille »¹⁷⁹³ en plus de « les sensibiliser au fait que les événements importants y sont soulignés de manières diverses »¹⁷⁹⁴.

Dans les cours de français, on propose en outre de sensibiliser les élèves à différentes dimensions de la langue parlée et écrite. Par exemple, certains exercices de rédaction ont pour objectif d'« accroître la sensibilité de l'élève à l'égard de façons particulières d'utiliser la langue »¹⁷⁹⁵. Des exercices d'écoute doivent, quant à eux, permettre à l'élève de « développe[r] sa sensibilité à la richesse des variations et des traits distinctifs de la langue »¹⁷⁹⁶. On s'attend également à ce que « l'enseignant

¹⁷⁸⁸ SEC1_US_02, p.304

¹⁷⁸⁹ SEC1_US_03, p.337

¹⁷⁹⁰ SEC1_US_03, p.338

¹⁷⁹¹ SEC1_US_03, p.341

¹⁷⁹² SEC1_DP_05, p.553

¹⁷⁹³ PRI_DP_06, p.326

¹⁷⁹⁴ PRI_DP_06, p.326

¹⁷⁹⁵ SEC1_LAN_02, p.110

¹⁷⁹⁶ SEC1_LAN_02, p.120

sensibilise l'élève aux dimensions verbale et non verbale de la communication »¹⁷⁹⁷. L'enseignant « le sensibilise également aux différences de la langue parlée dans la francophonie, à l'évolution de la langue française, au lien étroit qui existe au Québec entre langue et histoire collective »¹⁷⁹⁸, comme nous l'avions déjà noté dans la présentation des discours traditionnels. Dans un même ordre d'idées, « l'enseignant les sensibilise au fait que les savoirs qu'ils ont acquis en français au fil des ans leur sont nécessaires pour devenir des citoyens à part entière dans la société québécoise »¹⁷⁹⁹.

La sensibilisation occupe également une part importante des cours d'art. De façon générale, « la formation artistique sensibilise l'élève à l'importance d'être réceptif à ses sensations, à ses impressions, à ses émotions et à ses sentiments »¹⁸⁰⁰. En danse, on espère que « l'interprétation de différents types de danses sensibilise l'élève à une diversité d'œuvres chorégraphiques »¹⁸⁰¹ et que « le fait d'assister à la présentation d'une œuvre complète ou à un spectacle de danse »¹⁸⁰² permette de « le sensibiliser au domaine artistique »¹⁸⁰³, alors qu'en arts plastiques, la visite d'expositions devrait « le sensibiliser au processus créateur des artistes »¹⁸⁰⁴. En art dramatique, « le contact avec des œuvres variées [...] l'amène à accroître sa

¹⁷⁹⁷ SEC1_LAN_03, p.29

¹⁷⁹⁸ SEC1_LAN_02, p.87

¹⁷⁹⁹ SEC2_LAN_02, p.13

¹⁸⁰⁰ SEC2_ART_01, p.5

¹⁸⁰¹ SEC1_ART_04, p.426

¹⁸⁰² SEC2_ART_04, p.3

¹⁸⁰³ SEC2_ART_04, p.3

¹⁸⁰⁴ SEC2_ART_03, p.26

conscience artistique et sa sensibilité aux qualités expressives, symboliques, techniques et esthétiques d'une œuvre dramatique »¹⁸⁰⁵.

La sensibilisation apparaît également dans l'intitulé d'un cours. En effet, les élèves de quatrième et de cinquième secondaire peuvent suivre un cours optionnel de *Sensibilisation à l'entrepreneuriat*¹⁸⁰⁶: « En se sensibilisant avec le monde de l'entrepreneuriat et en expérimentant dans l'action leurs aptitudes en ce domaine, les élèves apprennent à mieux se connaître »¹⁸⁰⁷. Pour ce faire, différents « agents de sensibilisation »¹⁸⁰⁸ sont interpellés pour faire connaître le monde de l'entrepreneuriat aux élèves et participer à leurs projets. Le cours inclut en effet un volet pratique, qui apparaît comme le meilleur instrument de sensibilisation : « La mise en œuvre d'un projet entrepreneurial demeure le moyen privilégié de sensibiliser les élèves à l'entrepreneuriat »¹⁸⁰⁹. Ce projet individuel occupe une place centrale dans le cours. Le plus important n'est pas l'aboutissement de ce projet, mais sa contribution à l'atteinte de l'objectif de sensibilisation : « Un projet, même non réussi, doit être envisagé comme une réussite si le retour réflexif permet à l'élève de mieux se

¹⁸⁰⁵ SEC1_ART_02, p.388

¹⁸⁰⁶ Comme nous le verrons en conclusion, ce cours a été critiqué par des intellectuels de gauche, qui y ont vu un instrument de promotion du néolibéralisme à l'école.

Baillargeon, Normand. « Pourquoi la bosse des affaires pousse désormais dès 6 ans », dans *Contre la réforme. Op.Cit.*, p.132-136

Pour notre part, nous considérons que la définition large de l'entrepreneuriat qui y est utilisée, et qui « n'est pas nécessairement associée à la création d'une entreprise ou à la recherche de profits » (SEC2_PRO_04, p.1) tend à infirmer cette thèse. Par contre, par son objectif de sensibilisation, elle confirme notre observation selon laquelle les programmes issus de la réforme cherchent davantage à influencer les élèves qu'à les instruire.

¹⁸⁰⁷ SEC2_PRO_04, p.8

¹⁸⁰⁸ SEC2_PRO_04, p.13

¹⁸⁰⁹ SEC2_PRO_04, p.13

connaître et de se sensibiliser davantage à l'entrepreneuriat »¹⁸¹⁰. De plus, « pour se sensibiliser à l'entrepreneuriat, il est nécessaire que les élèves en apprivoisent les caractéristiques »¹⁸¹¹.

Mentionnons finalement, en rafale, d'autres questions qui, sans être récurrentes, s'ajoutent aux thèmes déjà présentés et témoignent de l'importance accordée à la sensibilisation dans les programmes scolaires. D'abord, l'élève en classe d'accueil doit « être sensibilisé à la valeur que l'école québécoise accorde à l'autonomie et à l'importance qu'elle revêt dans son cheminement scolaire »¹⁸¹². En mathématique, on propose « une sensibilisation à l'origine et à l'évolution des expériences aléatoires, du calcul des probabilités et du développement de la statistique »¹⁸¹³. Dans la séquence *Technico-science*, qui est l'un des parcours que peuvent suivre les élèves en mathématique, on cherche à « sensibiliser l'élève à différentes considérations économiques »¹⁸¹⁴. Cette séquence devrait également permettre à l'élève d'être « sensibilisé aux aspects négatifs de la pratique »¹⁸¹⁵ des jeux de hasard. En *Science et technologie*, on propose « l'organisation d'une campagne de sensibilisation à une saine nutrition ou à l'aménagement écologique de l'école »¹⁸¹⁶. Les cours du domaine du *Développement professionnel* devraient, quant à eux, « sensibiliser à l'importance de continuer à apprendre tout au long de leur

¹⁸¹⁰ SEC2_PRO_04, p.14

¹⁸¹¹ SEC2_PRO_04, p.15

¹⁸¹² SEC1_LAN_03, p.19

¹⁸¹³ SEC1_MST_02, p.257

¹⁸¹⁴ SEC2_MST_02, p.84

¹⁸¹⁵ SEC2_MST_02, p.98

¹⁸¹⁶ SEC2_MST_03, p.5

vie »¹⁸¹⁷. De plus, les questions auxquelles l'élève a déjà été sensibilisé dans d'autres cours pourraient l'aider à effectuer ses choix de carrière. Par exemple, après avoir suivi le cours *Monde contemporain*, « un jeune peut envisager différents moyens pour agir sur l'un ou l'autre des problèmes auxquels il a été sensibilisé »¹⁸¹⁸. De plus, « un jeune qui aura été sensibilisé à la disparité du développement économique du Québec »¹⁸¹⁹ dans le cadre du cours HÉC pourrait décider de profiter du cours d'*Exploration de la formation professionnelle* pour choisir une carrière qui contribuera au développement de sa région.

En somme, les programmes scolaires proposent de sensibiliser les élèves à une vaste gamme de phénomènes, parmi lesquels la diversité culturelle occupe une place centrale. Les extraits cités montrent bien que tous les domaines d'apprentissage sont concernés. Cet objectif est conforme à l'APC, dans laquelle les connaissances ne doivent pas être enseignées pour elles-mêmes, mais pour être mises au service de compétences. Ainsi, le fait d'acquérir des connaissances sur la diversité culturelle permet d'être sensibilisé à cette diversité, tout comme le fait d'apprendre comment fonctionne le monde de l'entrepreneuriat permet d'être sensibilisé à l'entrepreneuriat. Les connaissances enseignées sont ainsi choisies en fonction des objectifs de sensibilisation déterminés dans le programme. Chaque programme scolaire est, en quelque sorte, une campagne de sensibilisation, qui s'appuie sur des informations différentes selon la discipline. Comme nous l'avons noté au chapitre précédent, cette façon de faire présume qu'il y a une sensibilité appropriée à développer à l'égard de chacune de ces questions, alors que plusieurs d'entre elles font pourtant l'objet de débats dans la société.

¹⁸¹⁷ SEC2_GEN_05, p.17

¹⁸¹⁸ SEC2_PRO_03, p.9

¹⁸¹⁹ SEC2_PRO_03, p.9

5.2.4.2 Faire prendre conscience que...

Le contenu de formation du programme ÉCR au primaire et au secondaire est divisé par thèmes. Il s'agit de thèmes très larges, tels que *Les besoins des êtres humains et d'autres êtres vivants*¹⁸²⁰ ou *Des exigences de la vie en société*¹⁸²¹. Pour chacun de ces thèmes, on présente, sous forme de tableau, des *Indications pédagogiques* de quelques lignes, qui chapeautent une série d'*Éléments de contenu* accompagnés d'*Exemples indicatifs*, comme l'illustre la figure suivante :

Premier cycle du primaire	
Thème : Les besoins des êtres humains et d'autres êtres vivants	
<p>Indications pédagogiques Faire prendre conscience aux élèves que tous les êtres vivants ont des besoins, qu'il existe une interdépendance entre les personnes et les autres êtres vivants, et que chaque être humain est unique.</p> <p>Prendre appui sur l'expérience quotidienne des élèves par rapport à ce qu'ils sont et à ce qu'ils vivent pour les amener à reconnaître leurs besoins particuliers en tant qu'êtres humains uniques et à s'intéresser à l'interdépendance des êtres vivants dans la satisfaction réciproque de leurs besoins. Les amener à explorer la diversité des relations d'interdépendance entre les membres de différents types de familles.</p>	
Éléments de contenu	Exemples indicatifs
Moi, un être vivant unique	<ul style="list-style-type: none"> – Ma naissance et ma croissance – Mes goûts et mes domaines d'intérêt – Mes besoins physiques, affectifs et intellectuels
Des besoins communs et différents	<ul style="list-style-type: none"> – Les besoins physiques, affectifs et intellectuels des êtres humains – Les besoins des nouveau-nés – Les besoins des animaux et des végétaux – Des actions qui combient des besoins chez les végétaux, les animaux et les êtres humains – Les cycles de la vie : la naissance, la croissance, la maturité et la mort
La diversité des relations d'interdépendance	<ul style="list-style-type: none"> – Les types de familles – L'être humain, un être interdépendant qui a besoin des autres êtres vivants – Les relations d'interdépendance dans différents types de familles du Québec – Les relations d'interdépendance dans les familles d'ailleurs

Source : PRI_DP_06, p.319

¹⁸²⁰ PRI_DP_06, p.319

¹⁸²¹ PRI_DP_06, p.324

Chacune des *Indications pédagogiques* commence par la formule « faire prendre conscience ». Bien que cette formule ne se retrouve que dans les programmes ÉCR, il nous apparaissait important de la mentionner, puisqu'elle revient à dix reprises dans le programme du primaire et à seize reprises dans le programme du secondaire, pour chacun des thèmes abordés dans ces programmes. Elle permet également de constater que le cours vise davantage à conscientiser qu'à instruire. En ce sens, l'expression « faire prendre conscience » nous semble jouer le même rôle que « sensibiliser », la conscientisation et la sensibilisation étant des processus similaires.

Le plus important n'est pas que les élèves connaissent les différentes doctrines morales et religieuses de façon approfondie, mais qu'ils soient conscientisés quant à la présence de cette diversité morale et religieuse. En effet, la diversité occupe une place centrale parmi les sujets devant faire l'objet d'une conscientisation, comme c'était le cas avec la sensibilisation. Au secondaire, plusieurs indications pédagogiques commencent d'ailleurs par « faire prendre conscience aux élèves qu'il existe différentes façons de... ». On souhaite ainsi leur faire prendre conscience qu'il existe différentes façons « d'envisager la liberté »¹⁸²², « de vivre l'autonomie »¹⁸²³, « de comprendre l'ordre social et d'y réagir »¹⁸²⁴, « d'entrevoir l'avenir de l'humanité »¹⁸²⁵ ou « d'aborder la justice »¹⁸²⁶. Sur les thèmes se rapportant au volet *Culture religieuse* du cours, on souhaite conscientiser les élèves à la diversité religieuse du Québec. Au primaire, on souhaite « faire prendre conscience aux élèves que les traditions religieuses du Québec trouvent souvent leur origine ailleurs dans le

¹⁸²² SEC2_DP_03, p.37

¹⁸²³ SEC2_DP_03, p.38

¹⁸²⁴ SEC2_DP_03, p.38

¹⁸²⁵ SEC2_DP_03, p.39

¹⁸²⁶ SEC2_DP_03, p.40

monde »¹⁸²⁷, alors qu'au secondaire, on propose de « faire prendre conscience aux élèves que le patrimoine religieux québécois est marqué par le catholicisme et le protestantisme ainsi que par l'apport d'autres religions »¹⁸²⁸. On insiste également sur les composantes des religions, telles que « les récits, les rites et les règles »¹⁸²⁹, ainsi que sur l'importance de la religion pour l'individu. On souhaite ainsi « faire prendre conscience aux élèves que l'expérience religieuse est une dimension essentielle pour des personnes ou des groupes liés à une religion »¹⁸³⁰.

5.2.4.3 Amener à...

Nous avons vu que les *Intentions pédagogiques* du cours ÉCR commençaient généralement par « Faire prendre conscience ». Ces *Intentions pédagogiques* sont toutefois généralement divisées en deux paragraphes, dont le deuxième commence habituellement par « prendre appui sur... pour amener les élèves à... ». Par exemple, au primaire, on propose de « prendre appui sur le fait que les élèves participent, volontairement ou non, à la vie de différents groupes pour les amener à examiner comment ces divers groupes contribuent à leur identité et répondent à leurs besoins comme à ceux des autres »¹⁸³¹. En matière de gestion des conflits, on propose de « prendre appui sur le fait que les élèves sont régulièrement en présence de la diversité des façons de penser, d'être et d'agir pour les amener à reconnaître des situations acceptables et inacceptables dans la société »¹⁸³². En culture religieuse, ce

¹⁸²⁷ PRI_DP_06, p.330

¹⁸²⁸ SEC2_DP_03, p.42

¹⁸²⁹ SEC2_DP_03, p.43

¹⁸³⁰ SEC2_DP_03, p.45

¹⁸³¹ PRI_DP_06, p.321

¹⁸³² PRI_DP_06, p.324

sont les manifestations les plus visibles de la pratique religieuse, les « expressions du religieux », qui servent de porte d'entrée à l'enseignement des religions. On propose ainsi de « prendre appui sur des exemples d'écrits importants, de pratiques alimentaires et vestimentaires ou de personnes modèles animées par leurs valeurs et leurs croyances pour amener les élèves à aborder la dimension morale des religions »¹⁸³³. Au secondaire, on propose notamment de « prendre appui sur des cas particuliers, puisés dans la littérature et dans l'actualité pour amener les élèves à réfléchir sur l'indifférence, la tolérance et l'intolérance »¹⁸³⁴. En matière de diversité religieuse, on suggère de « prendre appui sur des personnages marquants, des œuvres patrimoniales ainsi que des valeurs et des normes issues des traditions religieuses au Québec pour amener les élèves à comprendre l'apport des religions à la société québécoise »¹⁸³⁵. On retrouve également dans ce programme une combinaison des expressions « faire prendre conscience que... » et « amener à... », soit « amener les élèves à prendre conscience », notamment dans l'extrait suivant :

Prendre appui sur des expressions du religieux pour amener les élèves à :

- prendre conscience que le patrimoine religieux québécois est marqué par le catholicisme et le protestantisme ainsi que par l'apport d'autres religions;
- prendre conscience que les récits, les rites et les règles sont souvent indissociables et qu'ils constituent des éléments essentiels des traditions religieuses;
- prendre conscience des nombreuses façons de se représenter et d'interpréter le divin ainsi que les êtres mythiques et surnaturels¹⁸³⁶.

¹⁸³³ PRI_DP_06, p.331

¹⁸³⁴ SEC2_DP_03, p.39

¹⁸³⁵ SEC2_DP_03, p.42

¹⁸³⁶ SEC2_DP_03, p.32

L'expression « amener à... » se retrouve également dans les programmes du domaine de l'*Univers social*, au deuxième cycle du secondaire. En HÉC, le contenu de formation est divisé par périodes, pour la première année du cycle, et par thèmes, pour la deuxième année du cycle. Pour chaque période ou thème, on présente en quelques paragraphes les faits saillants à enseigner, puis on indique l'approche à adopter avec les élèves, en ayant recours à l'expression « amener à... ». Par exemple, pour la période consacrée aux *Premiers occupants* du territoire québécois, « les élèves sont d'abord amenés à se poser des questions au sujet de la présence autochtone (Amérindiens et Inuits), aujourd'hui au Québec, pour s'interroger ensuite sur les Premiers occupants, vers 1500 »¹⁸³⁷. Cette approche, qui consiste à utiliser un enjeu du présent comme point de départ à l'étude du passé, est également utilisée pour l'étude des autres périodes ou thèmes. Ainsi, « les élèves sont d'abord amenés à se poser des questions au sujet de la dualité des institutions publiques, aujourd'hui, au Québec, pour s'interroger ensuite sur le changement d'empire, soit le passage de l'empire français à l'empire britannique »¹⁸³⁸. C'est donc la présence autochtone et la dualité linguistique actuelles qui servent de prisme pour étudier le passé. La question de la diversité culturelle apparaît également comme angle d'entrée pour étudier l'histoire récente du Québec :

Leurs interrogations et leurs interprétations devraient les amener à prendre conscience des racines historiques des enjeux qui sont actuellement objets de débats. C'est là envisager une participation éclairée, en tant que citoyens, à la délibération, aux choix de société et au

¹⁸³⁷ SEC2_US_02, p.36

¹⁸³⁸ SEC2_US_02, p.44

vivre-ensemble, dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur un monde complexe¹⁸³⁹.

Les mêmes questions relatives à la diversité sont abordées l'année suivante, alors que le programme est construit autour de thèmes plutôt que de périodes historiques. Le thème *Population et peuplement* y poursuit les objectifs suivants :

Les élèves sont amenés à s'interroger, dans une perspective historique, sur le peuplement actuel du Québec et sur la population qui y vit. [...] Leur interrogation et leur interprétation devraient les amener à chercher comment concilier la diversité des identités sociales et l'appartenance à la société québécoise¹⁸⁴⁰.

Le cours *Monde contemporain*, qui fait aussi partie du domaine de l'univers social, mais qui est réservé aux finissants, est construit de façon semblable au cours HÉC et propose également d'« amener les élèves à » aborder les rapports humains d'une certaine façon, comme en témoigne l'extrait suivant, qui présente les objectifs généraux du cours :

Le programme Monde contemporain vise à :

- amener les élèves à saisir la complexité du monde actuel et à s'ouvrir à la diversité des sociétés qui le composent;
- amener les élèves à développer leur sens critique dans l'étude de problèmes et d'enjeux du monde contemporain;
- préparer les élèves à participer, en tant que citoyens responsables, à la délibération sociale¹⁸⁴¹.

¹⁸³⁹ SEC2_US_02, p.61

¹⁸⁴⁰ SEC2_US_02, p.67

¹⁸⁴¹ SEC2_US_03, p.1

De plus, on espère que le cours contribue à la formation citoyenne des élèves « en amenant les élèves à comprendre la nature des rapports qui s'établissent entre les sociétés et à saisir comment ces rapports façonnent l'organisation du monde actuel »¹⁸⁴². Quant à l'enseignant, on souhaite qu'il « amène également les élèves à s'ouvrir à la diversité des sociétés et à saisir la complexité du monde actuel »¹⁸⁴³.

L'expression « amener à... » est également utilisée dans la présentation des *Intentions éducatives* des domaines généraux de formation. Le domaine *Santé et bien-être* doit « amener l'élève à se responsabiliser dans l'adoption de saines habitudes de vie sur le plan de la santé, de la sécurité et de la sexualité »¹⁸⁴⁴. Le domaine *Orientation et Entrepreneuriat* doit « amener l'élève à entreprendre et à mener à terme des projets orientés vers la réalisation de soi et l'insertion dans la société »¹⁸⁴⁵. Le domaine *Environnement et consommation* doit « amener l'élève à entretenir un rapport dynamique avec son milieu, tout en gardant une distance critique à l'égard de la consommation et de l'exploitation de l'environnement »¹⁸⁴⁶. Le domaine des *Médias* doit « amener l'élève à faire preuve de sens critique, éthique et esthétique à l'égard des médias et à produire des documents médiatiques respectant les droits individuels et collectifs »¹⁸⁴⁷. Finalement, le domaine *Vivre-ensemble et citoyenneté* doit « amener l'élève à participer à la vie démocratique de la classe ou de l'école et à développer une attitude d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité »¹⁸⁴⁸.

¹⁸⁴² SEC2_US_03, p.1

¹⁸⁴³ SEC2_US_03, p.8

¹⁸⁴⁴ SEC1_GEN_03, p.23

¹⁸⁴⁵ SEC1_GEN_03, p.24

¹⁸⁴⁶ SEC1_GEN_03, p.25

¹⁸⁴⁷ SEC1_GEN_03, p.27

¹⁸⁴⁸ SEC1_GEN_03, p.28

L'expression « amener à... » nous semble particulièrement révélatrice de la tendance des programmes scolaires à utiliser les savoirs scolaires pour parvenir à d'autres fins. En effet, comme le montrent les extraits cités, les contenus de formation apparaissent surtout comme des prétextes pour sensibiliser ou conscientiser les élèves à un ensemble de phénomènes, parmi lesquels la diversité occupe une place privilégiée. Les connaissances ne sont pas enseignées pour elles-mêmes : on prend appui sur elles pour amener les élèves à penser ou à agir d'une certaine manière. Il s'agit, en d'autres termes, d'utiliser un prétexte pédagogique pour parvenir à un objectif politique. Cet objectif, c'est celui du *vivre-ensemble*, que nous verrons plus loin.

5.2.4.4 S'ouvrir à...

L'expression « s'ouvrir à... », ainsi que ses variantes, se retrouvaient déjà dans les documents d'orientation. On y faisait souvent référence à l'ouverture à la diversité du monde, mais aussi à la diversité présente dans l'environnement immédiat de l'élève, ce qui est également le cas dans les programmes scolaires. Dans les documents d'orientation, la « laïcité ouverte » était également présentée comme un mode de gestion de la diversité religieuse à privilégier. Cette expression n'est pas utilisée dans les programmes scolaires, bien que le programme ÉCR en respecte les principes et en fasse la promotion.

Dès les toutes premières pages, le nouveau programme propose une « formation ouverte sur le monde »¹⁸⁴⁹. C'est notamment par le biais de la mission de socialisation de l'école que celle-ci se propose de favoriser « l'ouverture constructive au pluralisme et à la non-violence »¹⁸⁵⁰. Dans les cours du domaine de l'*Univers*

¹⁸⁴⁹ PRI_GEN_02, p.2

¹⁸⁵⁰ PRI_GEN_03, p.34

social, au primaire, l'élève « s'ouvre à la diversité des sociétés et de leur territoire »¹⁸⁵¹. Au secondaire, les disciplines de ce domaine « favorisent l'ouverture sur le monde »¹⁸⁵² : le cours HÉC doit permettre à l'élève de « participer de façon éclairée à la vie sociale, dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur un monde complexe »¹⁸⁵³. De plus, dans ce cours, « l'élève est incité à s'ouvrir davantage sur le monde »¹⁸⁵⁴. L'histoire permet de « manifester une attitude d'ouverture devant tout ce qui se passe dans la société »¹⁸⁵⁵, alors que le cours *Monde contemporain* vise à former des « citoyens informés, critiques et ouverts à la diversité »¹⁸⁵⁶. En *Arts*, l'élève « s'ouvre au monde »¹⁸⁵⁷, en plus de « s'ouvrir à la diversité culturelle »¹⁸⁵⁸ et de « s'ouvrir à d'autres cultures »¹⁸⁵⁹. En mathématique, la séquence *Culture société et technique*, offerte au deuxième cycle du secondaire, « dispose de plusieurs occasions de s'ouvrir sur le monde »¹⁸⁶⁰. L'élève du deuxième cycle a également la possibilité de suivre un cours d'espagnol, qui lui permet de « s'ouvrir aux cultures des pays hispanophones »¹⁸⁶¹ et de suivre différents cours

¹⁸⁵¹ PRI_US_02, p.176

¹⁸⁵² SEC1_GEN_05, p.65

¹⁸⁵³ SEC1_US_03, p.337

¹⁸⁵⁴ SEC1_US_03, o,338

¹⁸⁵⁵ SEC2_US_02, p.11

¹⁸⁵⁶ SEC2_US_03, p.1

¹⁸⁵⁷ PRI_ART_02, p.196

¹⁸⁵⁸ PRI_ART_05, p.244

¹⁸⁵⁹ SEC1_ART_p.308

¹⁸⁶⁰ SEC2_MST_02, p.67

¹⁸⁶¹ SEC2_LAN_08, p.17

reliés au domaine du *Développement professionnel*, qui sont axés sur l'« ouverture aux autres »¹⁸⁶² dans un contexte de travail coopératif.

C'est toutefois dans les cours du domaine du *Développement personnel* que l'on insiste le plus sur l'ouverture attendue de la part de l'élève. Parmi les trois cours du régime d'option, c'est en EMRP qu'on insiste le plus sur l'ouverture. Ce programme « se distingue par son ouverture sur le monde »¹⁸⁶³, puisqu'il « accorde aussi une place importante aux autres religions dans une perspective d'ouverture à la diversité »¹⁸⁶⁴. L'élève inscrit à ce cours doit « s'ouvrir à la diversité culturelle »¹⁸⁶⁵, en plus d'« établir des relations interpersonnelles fondées sur l'ouverture à la diversité culturelle et religieuse »¹⁸⁶⁶ et de « manifeste[r] de l'ouverture, de l'accueil, du respect et de l'intérêt à l'égard de [la] diversité »¹⁸⁶⁷. Le programme d'EMRC doit aussi favoriser « le développement d'attitudes d'ouverture et de respect »¹⁸⁶⁸, alors que le cours d'*Enseignement moral* ne fait pas mention de l'ouverture. Ce terme revient toutefois en force dans le cours ÉCR. Dans ce programme, qui permet de « s'ouvrir au monde »¹⁸⁶⁹, l'enseignant doit faire « la promotion de valeurs telles que l'ouverture à la diversité »¹⁸⁷⁰. On s'attend à ce qu'il « favorise l'ouverture à la

¹⁸⁶² SEC2_PRO_03, p.5

¹⁸⁶³ SEC1_DP_05, p.553

¹⁸⁶⁴ PRI_DP_05, p.310

¹⁸⁶⁵ PRI_DP_05, p.244

¹⁸⁶⁶ PRI_DP_05, p.318

¹⁸⁶⁷ PRI_DP_05, p.319

¹⁸⁶⁸ SEC1_DP_04, p.539

¹⁸⁶⁹ SEC2_DP_03, p.35

¹⁸⁷⁰ PRI_DP_06, p.277

diversité des valeurs, des croyances et des cultures »¹⁸⁷¹. Les élèves sont « invités à s'ouvrir sur le monde »¹⁸⁷² mais aussi, à « s'ouvrir à la diversité des pratiques liées à d'autres traditions religieuses »¹⁸⁷³ présentes dans leur environnement immédiat.

Les programmes de *Français, langue seconde*, proposent une forme particulière d'ouverture : l'ouverture à la majorité. Puisque ce programme s'adresse aux membres de la minorité anglophone, la perspective adoptée est différente de celle que l'on retrouve habituellement dans les programmes, qui consiste à demander aux majoritaires de s'ouvrir à la diversité : « la classe de français, langue seconde, permet donc à l'élève de s'ouvrir à la culture francophone »¹⁸⁷⁴. L'élève « doit également apprendre à mieux connaître la culture des francophones du Québec et à faire preuve d'ouverture et de respect à leur égard »¹⁸⁷⁵. La lecture de textes en français devrait également permettre à l'élève anglophone de « s'ouvrir davantage à la société québécoise et à la culture francophone »¹⁸⁷⁶. Cette « ouverture » est toutefois teintée d'ambiguïté. Il est impossible de déterminer, à la lecture du programme, si la majorité francophone est perçue comme le « cœur de la nation »¹⁸⁷⁷, devant agir comme pôle d'intégration, ou si ce n'est qu'une composante parmi d'autres de la diversité québécoise, à laquelle l'élève doit s'ouvrir, de la même manière qu'il s'ouvre aux langues et aux cultures des minorités.

¹⁸⁷¹ PRI_DP_06, p.291

¹⁸⁷² PRI_DP_06, p.277

¹⁸⁷³ PRI_DP_06, p.292

¹⁸⁷⁴ SEC2_LAN_03, p.12

¹⁸⁷⁵ SEC2_LAN_03, p.16

¹⁸⁷⁶ SEC2_LAN_03, p.23

¹⁸⁷⁷ L'expression est empruntée à Pauline Marois, qui l'a utilisée dans un discours prononcé le 29 août 2007, lors de son investiture comme candidate du Parti québécois dans Charlevoix. Madame Marois, qui venait d'être élue à titre de chef du Parti québécois, plaidait alors pour une reconnaissance de la « majorité franco-québécoise » en tant que « cœur de la nation ».

5.2.4.5 Le « vivre-ensemble »

Dans les documents d'orientation, nous avons noté deux acceptions de l'expression vivre-ensemble : elle renvoyait, d'une part, à la simple cohabitation entre élèves d'origines diverses, qui s'effectue de façon passive sans intervention spécifique de la part du personnel scolaire et, d'autre part, à un modèle de cohabitation devant être promu activement par l'école. Dans les programmes scolaires, nous n'avons pas trouvé de référence au vivre-ensemble comme processus passif. Bien au contraire, les programmes proposent « d'assurer un vivre-ensemble qui dépasse l'acceptation passive des uns et des autres et de leurs différences »¹⁸⁷⁸. Cet apprentissage repose avant tout sur la promotion de valeurs. On considère en effet que « l'école se prête bien à l'apprentissage du vivre-ensemble en conformité avec un ensemble de valeurs »¹⁸⁷⁹.

Les cours du domaine du *Développement personnel*, en particulier, doivent permettre à l'élève de « se sensibiliser à un ensemble de valeurs de l'ordre du vivre-ensemble »¹⁸⁸⁰. Dans le cours de morale, « les valeurs deviennent [...] l'axe principal de la réflexion sur l'art du vivre-ensemble »¹⁸⁸¹. En ÉCR, on met l'accent sur la pratique du dialogue, qui doit être « orienté vers la recherche du vivre-ensemble »¹⁸⁸². Cette recherche doit mener à la reconnaissance de certains comportements appropriés, qui sont déterminés *a priori*. En effet, on postule qu'il existe des actions favorables au vivre-ensemble, alors que d'autres lui sont défavorables, et que l'élève doit pouvoir les reconnaître. L'élève du primaire doit être « capable de justifier des

¹⁸⁷⁸ SEC2_US_02, p.67

¹⁸⁷⁹ PRI_GEN_03, p.34

¹⁸⁸⁰ PRI_DP_01, p.253

¹⁸⁸¹ SEC1_DP_03, p.495

¹⁸⁸² PRI_DP_06, p.279

opinions ou des actions qui favorisent le vivre-ensemble »¹⁸⁸³, alors que l'élève du secondaire doit être en mesure de faire une « évaluation d'options ou d'actions possibles pour reconnaître celles qui favorisent le vivre-ensemble »¹⁸⁸⁴. Pour y parvenir, il doit être placé dans « une situation d'apprentissage traitant des valeurs, des normes ou des actions qui favorisent le vivre-ensemble »¹⁸⁸⁵. L'élève doit donc apprendre à reconnaître les comportements adéquats, mais aussi à les mettre en pratique, puisque « dans le programme, la pratique du dialogue mène à l'adoption d'attitudes et de comportements favorables au vivre-ensemble »¹⁸⁸⁶. Cette mise en pratique des apprentissages passe également par « la valorisation de projets qui favorisent le vivre-ensemble »¹⁸⁸⁷. Autrement dit, le cours doit « promouvoir un meilleur vivre-ensemble »¹⁸⁸⁸.

Les programmes du domaine de l'*Univers social* sont aussi mis à contribution dans cet apprentissage. Le programme HÉC « rejoint par là les disciplines du domaine du développement de la personne, qui les sensibilisent aussi à un ensemble de valeurs de l'ordre du vivre-ensemble »¹⁸⁸⁹. Dans ce cours, « le savoir-agir qu'ils développent leur permet [...] de considérer le vivre-ensemble avec le regard de citoyens informés »¹⁸⁹⁰. Le cours *Monde contemporain* doit, lui aussi, permettre aux élèves de « mett[re] [...] à profit certains des apprentissages réalisés dans les

¹⁸⁸³ PRI_DP_06, p.298

¹⁸⁸⁴ SEC2_DP_03, p.18

¹⁸⁸⁵ SEC2_DP_03, p.6

¹⁸⁸⁶ PRI_DP_06, p.304

¹⁸⁸⁷ PRI_DP_06, p.280

¹⁸⁸⁸ PRI_DP_06, p.280

¹⁸⁸⁹ SEC2_US_02, p.7

¹⁸⁹⁰ SEC2_US_02, p.12

disciplines du domaine du développement de la personne qui les sensibilisent à un ensemble de valeurs de l'ordre du vivre-ensemble »¹⁸⁹¹.

En somme, le vivre-ensemble n'est pas la simple cohabitation pacifique entre les élèves ou entre citoyens d'origines diverses. C'est plutôt un modèle de gestion de la diversité, qui renvoie à des valeurs et à des normes qui régissent les interactions sociales. Ce modèle est promu par l'école, non seulement comme philosophie encadrant les rapports entre élèves, mais comme objet d'apprentissage explicitement inscrit au programme de plusieurs cours. Deux domaines d'apprentissage sont particulièrement visés: celui de l'*Univers social* et celui du *Développement personnel*, en particulier par l'entremise du cours ÉCR.

5.2.4.6 Des attitudes et des comportements

Avec le renouveau pédagogique, qui introduit au Québec la notion de compétence, définie comme un « savoir-agir », les étudiants sont invités à être actifs. L'évaluation des compétences doit permettre de déterminer dans quelle mesure les apprentissages ont été intériorisés par les élèves, qui doivent être en mesure de les mobiliser dans diverses situations concrètes. Ce sont donc les actions des élèves qui doivent faire l'objet d'une évaluation. Au préscolaire, « l'observation est le moyen privilégié d'évaluation et porte sur les attitudes et les comportements, les démarches, les stratégies et les réalisations de l'enfant »¹⁸⁹². La promotion, l'observation et l'évaluation d'attitudes et de comportements ne se limite toutefois pas au préscolaire. Tout au long de leur formation, les élèves doivent se comporter conformément aux orientations du programme. En effet, « les attitudes et les comportements nécessaires

¹⁸⁹¹ SEC2_US_03, p.6

¹⁸⁹² PRI_PRE_01, p.52

s'acquièrent par la pratique »¹⁸⁹³. Les enseignants doivent donc offrir aux élèves des occasions de mettre en pratique les attitudes et les comportements qui sont attendus de leur part. Ils doivent également surveiller leur propre conduite, puisque « plusieurs comportements et attitudes associés aux domaines généraux de formation ne pourront se développer que dans la mesure où ils seront encouragés dans de multiples contextes où les enseignants eux-mêmes serviront de modèles »¹⁸⁹⁴.

Si toutes les compétences se présentent comme des « savoir-agir », certaines d'entre elles visent plus directement la promotion d'attitudes et de comportements à adopter dans le cadre de nos rapports sociaux. C'est le cas en particulier des compétences transversales « d'ordre personnel et social »¹⁸⁹⁵ qui, en lien avec les domaines généraux de formation, « se rapportent à l'adoption de comportements et d'attitudes »¹⁸⁹⁶. Ces compétences, qui doivent se développer « dans la vie de l'école et de la classe, dans les interventions quotidiennes et à travers les modèles offerts aux élèves »¹⁸⁹⁷, sont les suivantes : *Structurer son identité*¹⁸⁹⁸, qui relève avant tout du travail sur soi, et *Coopérer*, qui est davantage d'ordre relationnel. Avec cette compétence transversale, on souhaite que « les rapports entre les personnes servent de soutien à l'apprentissage »¹⁸⁹⁹ afin que les élèves développent « une compétence sociale qui soit en accord avec des valeurs telles que l'affirmation de soi dans le

¹⁸⁹³ SEC1_GEN_03, p.21

¹⁸⁹⁴ SEC1_GEN_03, p.22

¹⁸⁹⁵ SEC1_GEN_04, p.34

¹⁸⁹⁶ SEC1_GEN_04, p.34

¹⁸⁹⁷ SEC1_GEN_04, p.34

¹⁸⁹⁸ Remplacée au secondaire par *Actualiser son potentiel*.

¹⁸⁹⁹ SEC1_GEN_04, p.50

respect des différences, la présence sensible à l'autre et l'ouverture constructive au pluralisme et à la non-violence »¹⁹⁰⁰.

Si les programmes promeuvent « l'adoption de bonnes attitudes tant d'ordre intellectuel que d'ordre comportemental »¹⁹⁰¹, ces dernières sont mentionnées beaucoup plus souvent que les premières. Ainsi, à côté des « attitudes de rigueur »¹⁹⁰² ou de l'« attitude positive à l'égard de la lecture »¹⁹⁰³, on retrouve surtout des attitudes et des comportements d'ordre relationnel, qui concernent la vie en commun en contexte pluraliste, en classe comme à l'extérieur de la classe. Par exemple, l'élève doit développer « des attitudes d'ouverture et de souplesse, d'engagement et d'entraide »¹⁹⁰⁴, « des attitudes d'ouverture et de tolérance »¹⁹⁰⁵, « des attitudes et des valeurs telles que la tolérance et le respect de la différence »¹⁹⁰⁶, des « attitudes comme l'écoute de soi et des autres, l'ouverture, la tolérance, le partage »¹⁹⁰⁷, « une attitude de respect et d'ouverture à l'égard des cultures anglophones »¹⁹⁰⁸, « une attitude de respect et de tolérance »¹⁹⁰⁹, « des attitudes de respect de l'autre, d'écoute et de recherche commune »¹⁹¹⁰. Les comportements vont dans le même sens que les

¹⁹⁰⁰ SEC1_GEN_04, p.50

¹⁹⁰¹ SEC2_PI_01, p.20

¹⁹⁰² SEC1_MST_03, p.290

¹⁹⁰³ SEC2_LAN_03, p.23

¹⁹⁰⁴ PRI_GEN_03, p.31

¹⁹⁰⁵ PRI_US_02, p.166

¹⁹⁰⁶ PRI_US_02, p.176

¹⁹⁰⁷ SEC1_ART_04, p.422

¹⁹⁰⁸ SEC2_LAN_06, p.8

¹⁹⁰⁹ SEC2_LAN_08, p.4

¹⁹¹⁰ SEC2_PRO_02, p.6

attitudes : on demande à l'élève « d'adopter des comportements inspirés du processus démocratique »¹⁹¹¹, ainsi que des « comportements liés à l'accueil de l'autre, à la valorisation et à l'entraide »¹⁹¹², « un comportement responsable à l'égard de son environnement »¹⁹¹³, « des comportements respectueux à l'égard des autres traditions religieuses »¹⁹¹⁴, « des comportements responsables de producteur et de consommateur »¹⁹¹⁵, ainsi que « des comportements appropriés sur le plan culturel en diverses circonstances »¹⁹¹⁶.

L'apprentissage de comportements à l'égard de la diversité religieuse occupe une place importante dans le cours ÉCR. L'enseignement de cette matière, du début du primaire à la fin du secondaire, permet l'intériorisation progressive des comportements attendus tout au long du parcours scolaire. À la fin du premier cycle du primaire, l'élève « nomme des comportements appropriés à l'égard de la diversité »¹⁹¹⁷. À la fin du deuxième cycle du primaire, il « nomme diverses façons de penser, d'être ou d'agir et des comportements appropriés à l'égard de la diversité »¹⁹¹⁸. Au terme du premier cycle du secondaire, il « démontre une connaissance de certains comportements qui conviennent à l'égard de la diversité »¹⁹¹⁹. Après avoir complété le deuxième cycle du secondaire, le finissant

¹⁹¹¹ PRI_GEN_04, p.50

¹⁹¹² PRI_LAN_02, p.81

¹⁹¹³ SEC1_GEN_03, p.26

¹⁹¹⁴ SEC1_DP_05, p.554

¹⁹¹⁵ SEC2_GEN_03, p.9

¹⁹¹⁶ SEC2_LAN_08, p.9

¹⁹¹⁷ PRI_DP_06, p.301

¹⁹¹⁸ PRI_DP_06, p.302

¹⁹¹⁹ SEC2_DP_03, p.22

« démontre une connaissance approfondie de certains comportements qui conviennent à l'égard de la diversité »¹⁹²⁰. Comme en témoigne cette gradation, le cours ÉCR doit promouvoir certains comportements à l'égard de la diversité, qui doivent avoir été parfaitement intégrés par l'élève au terme de ses études. Dans cette optique, « lorsqu'une opinion émise porte atteinte à la dignité de la personne ou que des actions proposées compromettent le bien commun, l'enseignant intervient en se référant aux finalités du programme »¹⁹²¹. On espère ainsi atteindre les objectifs comportementaux du cours, qui se trouvaient d'ailleurs déjà dans le cours d'EMRP, dont l'une des compétences s'intitulait *Agir de façon appropriée au regard du phénomène religieux*. Déjà, dans ce programme disparu en 2008, « l'accent de cette compétence [était] résolument placé sur l'agir et sur l'ouverture à la diversité »¹⁹²².

5.2.5 L'intervention auprès des adultes

Dans les documents d'orientation, on insistait sur l'importance d'intervenir auprès des adultes, afin que ceux-ci interviennent à leur tour convenablement auprès des élèves. On mentionnait notamment qu'il fallait former les enseignants et les autres membres du personnel scolaire, de manière à ce qu'ils intériorisent les fondements du nouveau discours pédagogiques. Le *Programme de formation* ne réitère pas cette injonction : il la met en pratique. En effet, le programme, et notamment les nombreuses sections consacrées à la présentation de ses visées¹⁹²³, s'adresse d'abord et avant tout aux enseignants. En se présentant comme la réponse

¹⁹²⁰ SEC2_DP_03, p.23

¹⁹²¹ PRI_DP_06, p.290

¹⁹²² PRI_DP_05, p.318

¹⁹²³ Que ce soient les documents d'introduction des trois programmes ou encore les premières pages des différents programmes disciplinaires.

aux exigences du monde contemporain, il cherche à convaincre les enseignants de la nécessité d'adapter leurs pratiques pédagogiques conformément au nouveau programme et aux politiques qui l'encadrent.

Bien qu'il s'adresse prioritairement aux enseignants qui doivent le mettre en pratique au quotidien, le programme est également destiné à d'autres adultes intervenant auprès des élèves. En effet, le *Programme de formation* vient « préciser les visées et les orientations qui guideront les choix éducatifs du personnel enseignant, de l'ensemble du personnel de l'école et de son conseil d'établissement ainsi que des parents »¹⁹²⁴. En d'autres termes, tous ceux qui participent à la socialisation de l'enfant, que ce soit en contexte scolaire ou dans la famille, doivent suivre le programme. Les parents sont ainsi invités à s'approprier le programme et ses orientations. Dans le programme du premier cycle du secondaire, on rappelle que « les modalités de communication entre l'école et la famille doivent être bidirectionnelles »¹⁹²⁵, mais on ajoute toutefois que « les parents joueront d'autant mieux leur rôle dans cet exercice qu'ils auront saisi le sens du *Programme de formation*, lequel balise les interventions scolaires »¹⁹²⁶. Cette position a toutefois été adoucie dans le programme du deuxième cycle, qui stipule que les parents pourront mieux jouer leur rôle « s'ils saisissent le sens et les finalités du *Programme de formation* et s'ils sont confiants que leurs aspirations seront prises en compte à l'école »¹⁹²⁷. La relation entre le système scolaire et la famille demeure toutefois inégale : les orientations du programme sont imposées aux parents, et ce n'est qu'à l'intérieur de ce cadre qu'ils peuvent formuler des demandes à l'école. En effet, « le *Programme de formation* établit les bases d'un contrat moral entre les

¹⁹²⁴ SEC1_GEN_01, n.p.

¹⁹²⁵ SEC1_GEN_02, p.14

¹⁹²⁶ SEC1_GEN_02, p.14

¹⁹²⁷ SEC2_GEN_02, p.23

établissements scolaires et la société, tout particulièrement les parents et les élèves »¹⁹²⁸, sans toutefois que la société et les parents en question n'aient été consultés quant aux termes du contrat et sans qu'ils puissent s'en retirer, le programme étant obligatoire dans l'ensemble des écoles du Québec, qu'elles soient publiques ou privées.

Bien que les parents soient mentionnés moins souvent dans les programmes scolaires que dans les documents d'orientation, le rôle qui leur est accordé est le même dans les deux sous-corpus. Si « les parents ont une place de choix au cœur de cette démarche »¹⁹²⁹ qu'est la mise en place des nouveaux programmes, c'est parce que l'on s'attend à ce qu'ils partagent ses grandes orientations et travaillent à leur mise en application à la maison. Si l'on insiste sur l'importance « de poursuivre et d'intensifier les liens entre le personnel enseignant et les parents »¹⁹³⁰, c'est pour s'assurer de la cohérence entre les discours et les pratiques de chacun, qui doivent converger vers les mêmes objectifs. Qu'il s'agisse d'encourager l'activité physique « en collaboration avec les parents »¹⁹³¹, de s'assurer que ceux-ci « encouragent leur enfant à apprendre l'anglais et à s'ouvrir aux cultures anglophones »¹⁹³², ou qu'ils agissent comme « milieux favorables à l'interprétation des textes religieux et au développement de comportements éthiques »¹⁹³³, l'implication parentale doit toujours aller dans le sens prescrit par le programme. C'est pour cela que l'on souhaite « bien informer les parents sur le sens et la portée »¹⁹³⁴ des programmes suivis par leurs

¹⁹²⁸ SEC1_avant propos

¹⁹²⁹ PRI_GEN_01, n.p.

¹⁹³⁰ PRI_GEN_01, n.p.

¹⁹³¹ PRI_GEN_04, p.44

¹⁹³² SEC2_LAN_06, p.6

¹⁹³³ PRI_DP_05, p.322

¹⁹³⁴ SEC2_PRO_02, p.14

enfants. La « communication avec les parents »¹⁹³⁵ prend donc souvent la forme d'une « communication aux parents »¹⁹³⁶, visant à « [les éclairer] sur la progression de leur enfant et sur la façon de le soutenir dans la poursuite de son cheminement scolaire »¹⁹³⁷. De même, l'« implication des parents »¹⁹³⁸ auprès de leurs enfants prend surtout la forme d'une « collaboration des parents »¹⁹³⁹ à l'atteinte des objectifs didactiques et idéologiques du programme. En somme, le *Programme de formation* s'impose non seulement aux élèves, mais aussi à leurs parents et à la société dans son ensemble, qui est appelée à être transformée progressivement, puisque les élèves qui ont fréquenté cette nouvelle école québécoise commencent à atteindre l'âge adulte.

5.2.6 Conclusion

La vision de la société québécoise décrite dans les programmes scolaires est conforme à celle que l'on retrouvait dans les documents d'orientation : il s'agit d'une société diversifiée et en perpétuel changement. Les conséquences de cette lecture pour l'école québécoise sont nombreuses, et plusieurs d'entre elles affectent directement le curriculum, dont le contenu doit être modifié pour refléter davantage la diversité et apprendre aux élèves à en tirer profit. L'introduction de nouveaux cours, comme ÉCR, et les transformations majeures apportées à d'autres cours, comme HÉC, permettent de prendre la mesure des changements qui ont été effectués au cours des dernières années. Bien que l'ensemble des programmes aient été révisés pour respecter l'APC, les programmes HÉC et ÉCR sont en effet des programmes-clés du

¹⁹³⁵ SEC1_GEN_02, p.10

¹⁹³⁶ PRI_GEN_02, p.6

¹⁹³⁷ SEC1_GEN_02, p.13

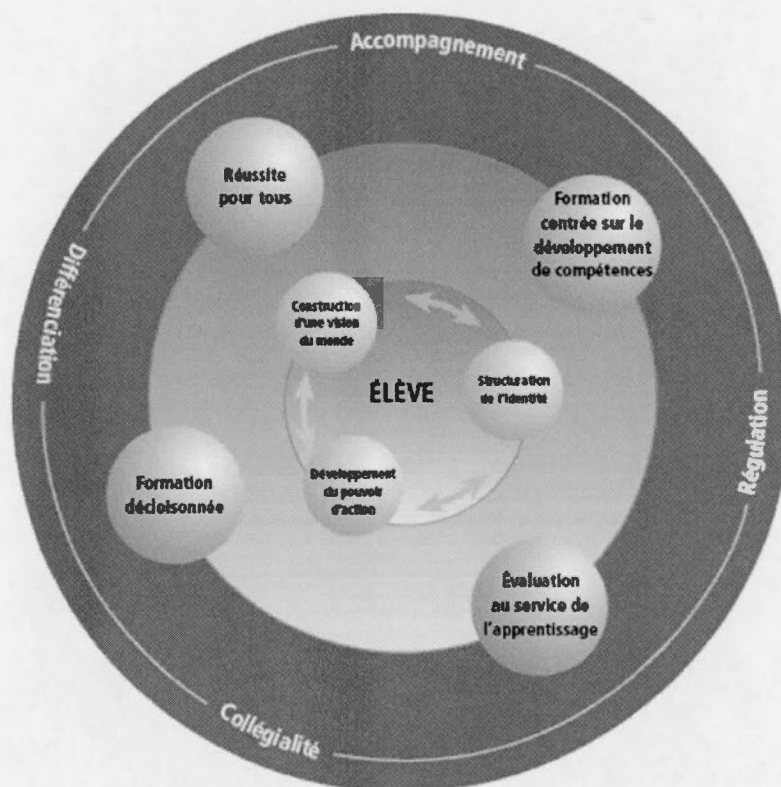
¹⁹³⁸ SEC2_PI_01, p.8

¹⁹³⁹ SEC2_GEN_02, p.23

renouveau pédagogique, comme en témoigne leur surreprésentation parmi les extraits présentés dans les pages qui précèdent. Alors que le cours HÉC est particulièrement mis à profit pour contribuer à créer une nouvelle citoyenneté fondée sur des principes, des valeurs et des comportements, le cours ÉCR vise à faire acquérir des « comportements appropriés à l'égard de la diversité ». Dans les deux cas, ce sont donc les comportements des jeunes, et plus particulièrement leurs interactions, qui sont visés par ces deux cours. Cette focalisation sur les actions des élèves, plutôt que sur les contenus enseignés, est rendue possible par l'introduction de l'APC, qui transforme les rapports sociaux entre élèves en compétences devant faire l'objet d'un apprentissage et d'une évaluation.

5.3 Le nouveau discours pédagogique 2 : L'école et l'individualisme

Tout comme les documents d'orientation, les programmes scolaires se veulent centrés sur l'élève, comme l'illustrent les nombreux schémas, tels que celui-ci :



Source : SEC1_GEN_02, p.12

Dans les pages qui suivent, nous verrons que l'individualisme occupe une place tout aussi importante dans les programmes scolaires que dans les documents d'orientation, mais que cela se manifeste parfois différemment, tant dans la

représentation de l'élève comme individu que dans les actions posées par l'école afin de se mettre au service de l'individu, particulièrement sur le plan des méthodes d'enseignement.

5.3.1 L'élève, un individu

Dans les documents d'orientation, nous avons noté trois grandes figures de l'élève comme individu : l'individu postmoderne, l'acteur de son cheminement et le titulaire de droits. Cette dernière figure est peu présente dans les programmes. Bien qu'il y soit question des droits et libertés contenus dans les chartes et associés à la citoyenneté, l'élève lui-même n'est présenté qu'une seule fois comme un titulaire de droits à faire valoir au sein de son école ou du système scolaire en général. En effet, seul le programme d'ÉCR rappelle que l'enseignant doit « assurer le respect de la liberté de conscience et de religion de chacun »¹⁹⁴⁰ de ses élèves. Dans les documents d'orientation, la représentation de l'élève comme titulaire de droits concernait surtout certaines mesures, telles que les accommodements religieux ou l'intégration des EHDAA en classe régulière, que l'on présentait comme des droits que pouvaient réclamer les élèves. Puisque de telles mesures concernent davantage l'organisation scolaire que le contenu enseigné, il est tout à fait normal qu'elles se retrouvent dans les documents d'orientation, plutôt que dans les programmes scolaires. Nous n'y voyons aucune contradiction entre nos deux sous-corpus, mais simplement une conséquence normale de la différence de nature entre les deux types de documents.

Les deux autres figures de l'élève qui s'étaient dégagées de notre analyse des documents d'orientation, soit l'individu postmoderne et l'acteur de son cheminement scolaire et professionnel, se retrouvent toutefois dans les programmes scolaires.

¹⁹⁴⁰ PRI_DP_06, p.290

5.3.1.1 Un individu postmoderne

L'individualisme postmoderne postule que chaque individu est unique et complexe. Cette vision est présente dans les programmes scolaires. On souhaite faire comprendre aux élèves que « chaque être humain est unique »¹⁹⁴¹ et qu'en conséquence, chacun d'entre eux est « un être unique »¹⁹⁴² et doit découvrir le « rôle unique qu'il a à jouer dans l'édification de la société »¹⁹⁴³. On considère que chaque élève possède sa propre « vision du monde »¹⁹⁴⁴, sa « propre lecture du monde »¹⁹⁴⁵, qu'il construit progressivement, notamment à l'école. On postule également que chaque élève est doté de ses propres valeurs, dont il « prend conscience »¹⁹⁴⁶ au fil de ses réflexions et de ses actions. On reconnaît donc la singularité de chaque élève, et on souhaite qu'il la cultive. L'élève est aussi doté de besoins, qui lui sont propres et qu'il sait reconnaître. C'est un individu en « quête incessante de réponse à ses besoins »¹⁹⁴⁷, qui doit « prendre conscience de ses besoins fondamentaux »¹⁹⁴⁸ pour pouvoir les communiquer au personnel scolaire.

¹⁹⁴¹ PRI_DP_06, p.319

¹⁹⁴² PRI_PRES_01, p.56

¹⁹⁴³ SEC1_GEN_05, p.72

¹⁹⁴⁴ SEC1_GEN_02, p.6

¹⁹⁴⁵ SEC1_GEN_05, p.57

¹⁹⁴⁶ SEC1_DP_05, p.567

¹⁹⁴⁷ PRI_GEN_03, p.38

¹⁹⁴⁸ SEC1_LAN_03, p.3

Celui-ci doit, pour sa part, être à l'écoute des « besoins personnels, scolaires et sociaux »¹⁹⁴⁹ de l'élève.

L'individualisme postmoderne se caractérise également par l'importance accordée à la quête identitaire de l'individu. Dans les programmes scolaires, on valorise ainsi le développement d'une « connaissance de soi »¹⁹⁵⁰, d'une « conscience de soi »¹⁹⁵¹ chez l'élève. Dans les programmes d'enseignement religieux, on aborde une dimension particulière de cette quête identitaire : la quête spirituelle. On y présente l'élève comme un individu en « quête de sens »¹⁹⁵², en « quête de vérité »¹⁹⁵³, qui « développe une vie intérieure »¹⁹⁵⁴. Ce processus lui permet de « bâtir le référentiel sur lequel il appuiera ses choix et ses actions »¹⁹⁵⁵. On voit l'élève comme un être spirituel, à la « recherche de sens authentique »¹⁹⁵⁶, porteur d'« interrogations [...] sur lui-même, sur ses relations aux autres et sur diverses réalités de la vie »¹⁹⁵⁷.

Les programmes du secondaire insistent, quant à eux, sur le fait que la quête identitaire est particulièrement intense à l'adolescence. On affirme que « l'adolescence provoque chez le jeune d'importantes remises en question de ses

¹⁹⁴⁹ PRI_LAN_02, p.80

¹⁹⁵⁰ PRI_PRES_01, p.56

¹⁹⁵¹ PRI_GEN_04, p.44

¹⁹⁵² PRI_DP_04, p.292

¹⁹⁵³ SEC1_DP_05, p.560

¹⁹⁵⁴ SEC1_DP_04, p.521

¹⁹⁵⁵ SEC1_DP_04, p.521

¹⁹⁵⁶ SEC1_DP_04, p.523

¹⁹⁵⁷ PRI_DP_04, p.292

idées, de ses croyances et de ses valeurs »¹⁹⁵⁸, qu'elle donne lieu à « des remises en question et accentue sa recherche d'une nouvelle identité »¹⁹⁵⁹. L'adolescent est présenté comme un individu « mû par le doute et le besoin de s'affirmer »¹⁹⁶⁰, qui peut ressentir « une préoccupation parfois angoissée quant aux choix qu'il doit faire »¹⁹⁶¹, qui « se soucie davantage des questions directement liées à son expérience personnelle »¹⁹⁶² que des enjeux internationaux. L'école doit donc « tenir compte du questionnement des jeunes de 12 à 14 ans en quête d'identité »¹⁹⁶³ et « être sensible aux problèmes que vivent les adolescents »¹⁹⁶⁴, puisque, « tout particulièrement à l'adolescence, l'école constitue un lieu d'influence pour la structuration de l'identité personnelle, sociale et culturelle »¹⁹⁶⁵.

Cette période est encore plus difficile à traverser pour l'élève immigrant, qui doit vivre une double transition : l'adolescence et l'adaptation à la société d'accueil. Pour lui, « le nouveau contexte de vie crée parfois un déséquilibre »¹⁹⁶⁶. L'école doit donc être attentive aux « problèmes personnels qu'il peut éprouver en tant qu'adolescent et nouvel arrivant »¹⁹⁶⁷. En effet, « l'adolescence est une période importante dans la structuration de l'identité. Elle l'est d'autant plus pour l'élève

¹⁹⁵⁸ SEC1_GEN_02, p.3

¹⁹⁵⁹ SEC1_GEN_05, p.72

¹⁹⁶⁰ SEC1_GEN_05, p.72

¹⁹⁶¹ SEC1_DP_03, p.502

¹⁹⁶² SEC1_DP_03, p.504

¹⁹⁶³ SEC1_DP_05, p.564

¹⁹⁶⁴ SEC2_GEN_03, p.23

¹⁹⁶⁵ SEC1_GEN_02, p.6

¹⁹⁶⁶ SEC1_LAN_03, p.3

¹⁹⁶⁷ SEC1_LAN_03, p.3

immigrant, qui doit trouver un équilibre entre les visions parfois contradictoires de sa culture d'origine et celle de son pays d'accueil »¹⁹⁶⁸. L'école doit donc tenir compte des « besoins variés des élèves immigrants »¹⁹⁶⁹ et « mettre en place des services particuliers qui répondent aux besoins et aux caractéristiques »¹⁹⁷⁰ de chaque élève issu de l'immigration.

5.3.1.2 Un acteur de son cheminement

Dans nos deux sous-corpus, on présente l'élève comme étant le « premier artisan de son apprentissage »¹⁹⁷¹. Dans les documents d'orientation, cette affirmation avait une signification très large : elle concernait de nombreux aspects de la vie scolaire, tels que le plan d'intervention pour les élèves en difficulté et les services complémentaires offerts aux élèves. Puisque les programmes scolaires portent uniquement sur l'enseignement prodigué en classe, on y insiste davantage sur l'autonomie que l'élève peut exercer au sein de sa classe et dans ses choix de cours. Ainsi, l'élève « participe à la planification des activités de la classe »¹⁹⁷². Dès le primaire, il « contribue volontiers à l'élaboration de règles de vie »¹⁹⁷³. Au secondaire, il élabore, avec son enseignant, « un code de vie et un mode de gestion de classe »¹⁹⁷⁴. Les élèves peuvent également « choisir collectivement le lieu de la

¹⁹⁶⁸ SEC1_LAN_03, p.6

¹⁹⁶⁹ SEC1_LAN_03, p.6

¹⁹⁷⁰ SEC1_LAN_03, p.6

¹⁹⁷¹ SEC2_GEN_02, p.23

¹⁹⁷² SEC2_LAN_06, P.8

¹⁹⁷³ PRI_GEN_04, p.50

¹⁹⁷⁴ SEC2_DP_02, p.7

prochaine sortie éducative »¹⁹⁷⁵. Au fil du temps, l'élève est donc « incité à prendre une part de plus en plus active à l'organisation de la vie de sa classe et de l'école »¹⁹⁷⁶.

L'élève est aussi présenté comme le principal acteur de son cheminement scolaire et professionnel, autrement dit, comme « l'acteur principal de son projet de formation »¹⁹⁷⁷. Tel que l'annoncent les documents d'orientation, ce n'est toutefois qu'au deuxième cycle du secondaire que l'élève a de véritables « occasions différenciées de formation »¹⁹⁷⁸, ce que déploraient les membres du Comité-conseil sur les programmes d'études, qui auraient voulu accorder une telle autonomie à l'élève beaucoup plus tôt¹⁹⁷⁹.

Le deuxième cycle offre en effet aux élèves le choix entre trois grands parcours : le parcours de formation générale, le parcours de formation générale appliquée et le parcours de formation axé sur l'emploi¹⁹⁸⁰. Cette structure doit « répondre aux caractéristiques individuelles des élèves »¹⁹⁸¹, en plus de leur permettre de « personnaliser leur cheminement »¹⁹⁸² et de « s'orienter vers des chemins correspondant à leurs besoins et à leurs aptitudes »¹⁹⁸³. En plus de ces trois

¹⁹⁷⁵ SEC1_LAN_03, p.20

¹⁹⁷⁶ PRI_LAN_04, p.114

¹⁹⁷⁷ SEC1_GEN_02, p.9

¹⁹⁷⁸ SEC2_DP_02, p.12

¹⁹⁷⁹ Voir le chapitre 4.

¹⁹⁸⁰ SEC2_GEN_02, p.26

¹⁹⁸¹ SEC2_GEN_02, p.24

¹⁹⁸² SEC2_GEN_02, p.24

¹⁹⁸³ SEC2_GEN_05, p.19

grands parcours, l'élève du deuxième cycle doit également faire des choix parmi certains cours à options. En *Mathématique*, trois possibilités s'offrent à lui, quel que soit le parcours de formation auquel il est inscrit : la séquence *Culture, société et technique*, la séquence *Technico-science* et la séquence *Sciences naturelles*¹⁹⁸⁴. Pour les autres cours de ce domaine, les options offertes dépendent du parcours auquel l'élève est inscrit. Les élèves du parcours de formation générale ont l'obligation de suivre le cours de *Science et technologie* et la possibilité de suivre celui de *Science et technologie de l'environnement*, alors que ceux qui sont inscrits au parcours de formation générale appliquée ont l'obligation de suivre le cours d'*Applications technologiques et scientifiques* et la possibilité de suivre celui de *Science et environnement*. Pour choisir son parcours et ses cours, « l'élève est amené à réfléchir à ses goûts, à ses champs d'intérêt et à ses aptitudes »¹⁹⁸⁵.

Cette apparente diversification des parcours scolaires, qu'on présente comme une façon de concrétiser l'approche orientante et un moyen de favoriser l'autonomie de l'élève, conformément au nouveau discours pédagogique, cache toutefois une réalité qui n'est jamais nommée : la hiérarchisation. En créant de nouveaux parcours scolaires, les réformateurs prétendent que le choix du parcours est effectué librement par l'élève, qui décide de façon autonome quelle est la formation qui « répond le mieux à ses champs d'intérêt, ses besoins et ses capacités »¹⁹⁸⁶. Or, les différents cours et parcours offerts n'offrent pas tous les mêmes possibilités d'avenir. Seuls les parcours de formation générale et de formation générale appliquée ouvrent les portes des études postsecondaires, qu'il s'agisse de formation professionnelle ou de formation collégiale. Quant aux cours à options, ils n'offrent pas tous les mêmes possibilités aux élèves qui désirent poursuivre des études

¹⁹⁸⁴ SEC2_MST_01, p.4

¹⁹⁸⁵ SEC2_MST_02, p.6

¹⁹⁸⁶ SEC2_GEN_05, p.20

collégiales, puisque plusieurs programmes exigent qu'ils aient suivi les cours de mathématique des séquences *Sciences naturelles* ou *Technico-sciences*. Autrement dit, ce qui se cache derrière les noms de séquences apparemment neutres, ce sont les traditionnelles « maths fortes » autrefois connues sous le nom de 436 et 536¹⁹⁸⁷. Certains programmes collégiaux exigent également que leurs étudiants aient suivi les cours de chimie et de physique, qui sont eux-mêmes accessibles uniquement aux élèves qui ont suivi les cours optionnels de *Science et technologie de l'environnement* ou de *Science et environnement*. En somme, les documents d'orientation avaient promis d'offrir aux élèves une diversification des offres de cours qui leur permettrait de choisir leur parcours scolaire de façon plus autonome. Dans les faits, les programmes scolaires ont reconduit l'ancien système hiérarchique qui distingue les formations régulières des formations enrichies, sans toutefois l'affirmer explicitement. Que l'on soit pour ou contre cette forme d'organisation des parcours scolaires, force est de constater que, contrairement à ce que laissent croire les documents d'orientation, elle n'apporte rien de radicalement nouveau en ce qui a trait à la prise en charge par l'élève de son cheminement scolaire.

Le remplacement des anciens cours d'*Éducation au choix de carrière* par une série de cours regroupés au sein du domaine du *Développement professionnel* représente en revanche une véritable nouveauté, qui permet à l'élève de se familiariser avec le monde du travail et d'effectuer des choix quant à son cheminement professionnel. Ces cours doivent permettre aux élèves de « cerner leurs intérêts, [de] découvrir leurs talents et [de] s'initier à des rôles de travailleurs ou d'entrepreneurs capables de participer à l'enrichissement de leur communauté »¹⁹⁸⁸ et de « construire leur représentation du monde du travail et de l'ajuster graduellement à la suite d'observations, de réflexions ou d'expériences

¹⁹⁸⁷ McSween, Pierre-Yves. « Les maths "fortes" », *La Presse*, 6 février 2013, p.A19

¹⁹⁸⁸ SEC2_PRO_01, p.1

vécues »¹⁹⁸⁹. Le *Projet personnel d'orientation* « place l'élève au centre de l'action »¹⁹⁹⁰ et « lui offre l'occasion de poursuivre la construction de son identité personnelle et professionnelle dans une exploration dont il est le maître d'œuvre »¹⁹⁹¹. On présente la démarche de ce cours comme étant « individuelle avant tout »¹⁹⁹², puisqu'elle laisse à l'élève « le premier rôle »¹⁹⁹³ dans l'élaboration et la mise en œuvre de son projet d'orientation. Le cours d'*Exploration de la formation professionnelle* doit, lui aussi, permettre aux élèves de « se responsabiliser à l'égard de leur cheminement scolaire et professionnel »¹⁹⁹⁴. Ils sont donc « incités à y jouer un rôle actif »¹⁹⁹⁵. Quant au cours de *Sensibilisation à l'entrepreneuriat*, au-delà de la démarche de sensibilisation dont nous avons déjà fait mention, il vise également à permettre aux élèves de « développer leur autonomie »¹⁹⁹⁶. Dans ce cours, « une large place doit être faite à l'initiative, à l'autonomie et à l'implication dans la prise de décision »¹⁹⁹⁷. À notre avis, ce sont ces nouveaux cours qui permettent réellement de concrétiser l'objectif, annoncé dans les documents d'orientation, de faire de l'élève l'acteur de son cheminement scolaire et professionnel. Toutefois, puisque ces cours ne sont offerts qu'au deuxième cycle du secondaire, ce n'est qu'à la fin de son parcours scolaire que l'élève acquiert cette possibilité réelle de prendre en main sa propre formation.

¹⁹⁸⁹ SEC2_PRO_01, p.1

¹⁹⁹⁰ SEC2_PRO_02, p.1

¹⁹⁹¹ SEC2_PRO_02, p.1

¹⁹⁹² SEC2_PRO_02, p.2

¹⁹⁹³ SEC2_PRO_02, p.1

¹⁹⁹⁴ SEC2_PRO_03, p.13

¹⁹⁹⁵ SEC2_PRO_03, p.14

¹⁹⁹⁶ SEC2_PRO_04, p.11

¹⁹⁹⁷ SEC2_PRO_04, p.19

5.3.2 Les objectifs individualistes de l'école québécoise

Dans les documents d'orientation, nous avons observé de nouvelles missions de l'école québécoise, tournées vers l'élève comme individu. Les enseignants, ainsi que les autres membres du personnel scolaire, étaient invités à élargir leur champ d'action auprès des élèves, afin de contribuer au développement de leur estime d'eux-mêmes, de favoriser leur construction identitaire ainsi que leur épanouissement et leur développement intégral. Dans les programmes scolaires, on retrouve des consignes du même ordre, mais elles s'adressent plus spécifiquement aux enseignants, puisque ce sont eux qui sont directement responsables de la mise en application des programmes.

5.3.2.1 Développer l'estime de soi

Notre analyse des documents d'orientation nous a permis de constater que plusieurs mesures introduites dans les écoles québécoises au cours des dernières années avaient, parmi leurs objectifs, celui de développer l'estime de soi de l'élève. C'était le cas notamment des nouveaux programmes parascolaires, du service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire et de l'intégration des EHDA en classe régulière. Dans les programmes scolaires, ces mesures ne sont pas abordées, et la notion d'estime de soi occupe une place plus limitée. Elle apparaît à quelques occasions, mais il ne nous a pas été possible de l'associer à un programme, à un domaine d'apprentissage ou à un niveau scolaire en particulier. En fait, la notion d'estime de soi est saupoudrée ici et là dans les programmes scolaires, où elle apparaît comme un objectif diffus, plutôt que comme un mot d'ordre dont découleraient des directives spécifiques. Dans le programme préscolaire, la compétence *Affirmer sa personnalité* vise notamment « la construction de l'estime

de soi »¹⁹⁹⁸. L'un des objectifs du domaine du *Développement personnel* est d'« accroître son estime de soi »¹⁹⁹⁹, alors que celui des *Arts* doit « contribuer à développer l'estime de soi »²⁰⁰⁰. Les stratégies d'apprentissage utilisées par les élèves dans leur cours d'*Anglais, langue seconde* doivent également leur permettre « d'accroître leur motivation et leur estime de soi »²⁰⁰¹. Le programme du *Projet personnel d'orientation* doit amener l'élève « à développer son estime de soi et à s'affirmer comme individu »²⁰⁰².

5.3.2.2 Favoriser la construction identitaire

Dans les documents d'orientation, nous avons remarqué qu'une grande attention était accordée à la construction identitaire de l'élève. Nous avons noté que le nouveau discours pédagogique privilégiait la construction par chaque élève de son identité propre, plutôt que la transmission d'une culture commune à tous les élèves. Cette même approche se retrouve dans les programmes scolaires, qui invitent chaque élève à développer, à construire ou à structurer son identité dans le cadre de ses apprentissages scolaires. On soutient que « l'école a un rôle à jouer pour aider l'élève, au moyen d'expériences variées, à se définir comme personne »²⁰⁰³, que « l'école constitue un lieu d'influence pour la structuration de l'identité personnelle, sociale et culturelle »²⁰⁰⁴ et que « le Programme de formation

¹⁹⁹⁸ PRI_PRE_01, p.56

¹⁹⁹⁹ PRI_DP_01, p.253

²⁰⁰⁰ SEC1_GEN_05, p.67

²⁰⁰¹ SEC1_LAN_04, p.189

²⁰⁰² SEC2_PRO_02, p.3

²⁰⁰³ PRI_GEN_03, p.32

²⁰⁰⁴ SEC1_GEN_02, p.6

de l'école québécoise doit aider les élèves à construire leur identité et leur vision du monde »²⁰⁰⁵. Comme dans les documents d'orientation, on considère qu'il est important d'encourager les élèves à amorcer cette construction identitaire dès le préscolaire. La maternelle est présentée comme une étape importante du développement de l'enfant, qui « lui permet de se découvrir comme personne, de prendre conscience de ses possibilités, de structurer sa personnalité »²⁰⁰⁶. À la fin de l'éducation préscolaire, l'enfant « a une meilleure connaissance de lui-même et il est capable de se faire reconnaître comme personne et de reconnaître ce qui le distingue des autres »²⁰⁰⁷.

Toutes les disciplines doivent être mises à contribution pour favoriser la construction identitaire de l'élève. Dans le cas des cours de langues, on affirme que « la maîtrise d'une ou de plusieurs langues contribue à l'affirmation et au développement de l'identité personnelle, sociale et culturelle »²⁰⁰⁸. Dans le cadre de ces cours, « l'élève nourrit son identité personnelle et culturelle »²⁰⁰⁹. Si l'on mentionne que la langue est une composante de la culture commune, qui unit l'ensemble des élèves au-delà de leurs différences, on insiste également sur la contribution de la langue à la construction de l'identité individuelle :

En effet, la langue est un facteur de cohésion qui véhicule l'expression culturelle d'une manière d'être, de se représenter le réel, de penser et de sentir qui soit propre à une communauté d'individus. Elle est également la

²⁰⁰⁵ SEC1_LAN_04, p.174

²⁰⁰⁶ PRI_PRE_01, p.52

²⁰⁰⁷ PRI_PRE_01, p.57

²⁰⁰⁸ PRI_LAN_01, p.70

²⁰⁰⁹ PRI_LAN_02, p.74

clé de voûte de l'identité de chaque individu : c'est grâce à elle que chacun construit des idées et des concepts, les exprime et les confronte avec ceux des autres²⁰¹⁰.

Les disciplines du domaine des *Langues* doivent offrir à l'élève « un environnement propice pour structurer son identité »²⁰¹¹. La langue « favorise la structuration de l'identité personnelle et culturelle ainsi que l'élaboration de sa vision du monde »²⁰¹². La structuration identitaire est donc un des objectifs de l'apprentissage, mais c'est aussi une condition qui favorise l'apprentissage. Par exemple, dans ses cours de langue seconde, l'élève « acquiert la connaissance de soi dont il a besoin pour devenir un communicateur plus efficace et autonome en anglais »²⁰¹³.

La structuration identitaire de l'élève occupe peu de place dans les programmes du domaine de la *Mathématique, de la science et de la technologie*, ainsi que dans celui de l'*Univers social*. En mathématique, on mentionne rapidement que « la résolution d'une situation-problème l'aide à prendre conscience de son identité et de son potentiel »²⁰¹⁴, alors qu'en histoire, on souligne que cette discipline « contribue [...] à la construction de l'identité »²⁰¹⁵. Les programmes d'art accordent toutefois beaucoup plus d'importance à cette dimension. Ces cours

²⁰¹⁰ SEC1_GEN_04, p.52

²⁰¹¹ SEC1_GEN_05, p.59

²⁰¹² SEC2_LAN_03, p.5

²⁰¹³ SEC2_LAN_06, P.19

²⁰¹⁴ SEC1_MST_02, p.234

²⁰¹⁵ PRI_US_02, p.170

doivent permettre à l'élève « de mieux se connaître »²⁰¹⁶, de « développer son identité personnelle »²⁰¹⁷, d'« entrer en relation avec lui-même »²⁰¹⁸, de « structurer son identité »²⁰¹⁹, d'« approfondi[r] sa perception de lui-même »²⁰²⁰, de « se définir de manière créative »²⁰²¹. Les cours d'art ont donc été pensés « dans une perspective de connaissance de soi »²⁰²², de « découverte de soi »²⁰²³, de « découverte et d'expression de soi »²⁰²⁴, de « connaissance que l'on a de soi-même »²⁰²⁵. Au terme de ses apprentissages en arts, l'élève doit donc être en mesure d'« expliquer ce qu'il a appris sur lui-même »²⁰²⁶ en jouant, en dansant, en peignant ou en sculptant.

Dans le cadre de notre analyse des documents d'orientation, nous avons noté que les cours d'*Éducation physique et à la santé* étaient particulièrement sollicités pour la construction identitaire de l'élève. En effet, dans ce cours, l'élève doit « être en relation avec lui-même »²⁰²⁷. Dans le cadre des activités physiques qu'il pratique, « l'élève s'approprie des stratégies, développe ses goûts et découvre

²⁰¹⁶ PRI_ART_03, p.216

²⁰¹⁷ PRI_ART_03, p.212

²⁰¹⁸ PRI_ART_04, p.224

²⁰¹⁹ SEC1_ART_02, p.380

²⁰²⁰ SEC1_ART_04, p.421

²⁰²¹ SEC2_ART_04, p.1

²⁰²² SEC2_ART_04, p.6

²⁰²³ SEC2_ART_04, p.6

²⁰²⁴ SEC2_ART_04, p.1

²⁰²⁵ SEC2_ART_03, p.26

²⁰²⁶ SEC2_ART_02, p.25

²⁰²⁷ PRI_DP_02, p.258

ses champs d'intérêt »²⁰²⁸. Ces objectifs ne sont toutefois pas propres au cours d'*Éducation physique et à la santé*. Ils sont plutôt partagés par l'ensemble des cours du domaine du *Développement personnel*, dont ce cours fait partie. En effet, « le programme d'éducation physique et à la santé contribue, comme ceux des autres disciplines du domaine du développement personnel, à la structuration de l'identité personnelle et sociale de l'élève, à la construction de sa vision du monde et à l'accroissement de son pouvoir d'action »²⁰²⁹. L'ensemble des disciplines de ce domaine « visent à amener chaque individu à réfléchir sur lui-même »²⁰³⁰, à « s'interroger sur [lui-même] »²⁰³¹. En plus de l'éducation physique, on retrouve donc l'*Enseignement moral*, dans lequel « l'élève est d'abord placé au cœur d'une réflexion personnelle en vue de comprendre qui il est »²⁰³², l'EMRC, qui permet à l'élève de « développer son identité »²⁰³³, l'EMRP, dans lequel « l'élève apprend à se connaître »²⁰³⁴ et le cours ÉCR, qui « favorise la connaissance de soi »²⁰³⁵.

Nous avons également identifié l'approche orientante, dans les documents d'orientation, comme une mesure devant favoriser la construction identitaire de l'individu. Les cours du domaine du *Développement professionnel*, qui s'inscrivent dans cette approche, vont effectivement dans ce sens. Le *Projet personnel*

²⁰²⁸ SEC1_DP_02, p.472

²⁰²⁹ SEC1_DP_02, p.473

²⁰³⁰ SEC2_GEN_05, p.14

²⁰³¹ SEC2_GEN_05, p.14

²⁰³² PRI_DP_03, p.274

²⁰³³ PRI_DP_04, p.292

²⁰³⁴ PRI_DP_05, p.318

²⁰³⁵ PRI_DP_06, p.304

d'orientation doit permettre à l'élève de « mieux se connaître »²⁰³⁶ et d'effectuer une « construction identitaire et professionnelle »²⁰³⁷. Les jeunes qui suivent ce cours doivent être en mesure de « reconnaître leurs talents, leurs forces, leurs limites et leurs aptitudes »²⁰³⁸ et « d'enrichir leur réflexion sur eux-mêmes »²⁰³⁹. Le programme d'*Exploration de la formation professionnelle* doit, quant à lui, leur permettre de « se donner une représentation d'eux-mêmes »²⁰⁴⁰, de « mieux se connaître »²⁰⁴¹, de « développer leur identité personnelle et professionnelle »²⁰⁴². Quant au cours de *Sensibilisation à l'entrepreneuriat*, il « vise principalement à développer l'esprit d'entreprendre et la connaissance de soi »²⁰⁴³. Les élèves y « apprennent à mieux se connaître »²⁰⁴⁴ et doivent proposer un projet entrepreneurial qui tienne compte de « ce qu'ils découvrent sur eux-mêmes »²⁰⁴⁵. En effet, on considère qu'« au moment de choisir un projet, les élèves doivent se connaître suffisamment pour déterminer celui qui suscite chez eux un intérêt réel et qui comporte un défi qu'ils souhaitent relever »²⁰⁴⁶.

²⁰³⁶ SEC2_PRO_02, p.3

²⁰³⁷ SEC2_PRO_02, p.4

²⁰³⁸ SEC2_PRO_02, p.9

²⁰³⁹ SEC2_PRO_02, p.10

²⁰⁴⁰ SEC2_PRO_03, p.1

²⁰⁴¹ SEC2_PRO_03, p.1

²⁰⁴² SEC2_PRO_03, p.6

²⁰⁴³ SEC2_PRO_04, p.2

²⁰⁴⁴ SEC2_PRO_04, p.8

²⁰⁴⁵ SEC2_PRO_04, p.15

²⁰⁴⁶ SEC2_PRO_04, p.13

5.3.2.3 Favoriser l'épanouissement et le développement intégral de l'élève

Les documents d'orientation insistaient sur l'importance d'élargir le mandat de l'école. Celle-ci ne devait plus se limiter à instruire les élèves, elle devait aller beaucoup plus loin et chercher à favoriser le développement intégral de l'élève. Cette attention accordée au plein épanouissement de l'élève dans les multiples facettes de sa personnalité était présentée comme une nouveauté, comme une façon pour l'école de mieux jouer son rôle. On retrouve la même idée dans les programmes scolaires. Bien que le programme du primaire, contrairement à ceux du secondaire, accorde la préséance à la mission d'instruction, il souligne néanmoins que l'école « ne peut négliger pour autant le développement intégral de l'élève »²⁰⁴⁷. Dans le programme du premier cycle du secondaire, on souligne que « les attentes actuelles de la société envers l'école se font plus grandes. Si celle-ci doit toujours viser la réussite du plus grand nombre selon des barèmes scolaires, elle doit aussi aider l'ensemble des jeunes à réussir leur vie »²⁰⁴⁸. En effet, on considère que « chacun devrait pouvoir quitter l'école secondaire avec un diplôme qui soit l'équivalent d'un passeport reconnu pour son cheminement dans la vie »²⁰⁴⁹.

Plusieurs expressions sont utilisées pour désigner cet objectif global que doit viser l'école. Il est ainsi question de « réalisation de soi »²⁰⁵⁰, d'« épanouissement personnel »²⁰⁵¹, de « développement de toutes les dimensions de son être »²⁰⁵²,

²⁰⁴⁷ PRI_DP_01, p.252

²⁰⁴⁸ SEC1_GEN_02, p.4

²⁰⁴⁹ SEC1_GEN_02, p.5

²⁰⁵⁰ PRI_GEN_04, p.45

²⁰⁵¹ PRI_DP_01, p.252

²⁰⁵² PRI_DP_01, p.253

d'« actualisation de son potentiel »²⁰⁵³, de « conscience de soi, de son potentiel et de ses modes d'actualisation »²⁰⁵⁴, de « développement personnel de l'élève »²⁰⁵⁵, de « développement intégral de l'élève »²⁰⁵⁶, de « se développer dans toutes ses dimensions »²⁰⁵⁷, de « croissance personnelle »²⁰⁵⁸, de « développement global de la personne »²⁰⁵⁹, de « développement global de l'élève »²⁰⁶⁰ et de « bien-être global »²⁰⁶¹.

Comme dans les documents d'orientation, on énumère à quelques reprises les différentes composantes de ce développement global. On affirme ainsi que l'école « s'intéresse à toutes les dimensions de la personne : motrice, affective, sociale et intellectuelle aussi bien que morale, spirituelle ou religieuse »²⁰⁶². L'élève doit pouvoir « se développer dans ses dimensions cognitive, affective, sociale, psychologique et spirituelle »²⁰⁶³. L'école doit favoriser « la croissance intellectuelle et affective »²⁰⁶⁴ et offrir à ses élèves les apprentissages dont ils ont besoin en vue

²⁰⁵³ SEC1_GEN_03, p.24

²⁰⁵⁴ SEC1_GEN_03, p.24

²⁰⁵⁵ SEC1_GEN_05, p.68

²⁰⁵⁶ SEC1_GEN_05, p.72

²⁰⁵⁷ SEC1_GEN_05, p.72

²⁰⁵⁸ SEC1_GEN_05, p.73

²⁰⁵⁹ SEC1_ART_03, p.399

²⁰⁶⁰ SEC1_DP_02, p.469

²⁰⁶¹ SEC1_DP_02, p.480

²⁰⁶² PRI_DP_01, p.252

²⁰⁶³ PRI_DP_05, p.310

²⁰⁶⁴ SEC1_GEN_02, p.11

de « leur vie personnelle, sociale et professionnelle »²⁰⁶⁵. Les disciplines du domaine de *Développement personnel* sont particulièrement invitées à « pren[dre] en compte les dimensions physique, intellectuelle, affective, sociale ou morale de la personne »²⁰⁶⁶. L'élève immigrant fait face à « des défis de différents ordres – psychoaffectif, linguistique, socioscolaire et socioculturel »²⁰⁶⁷, alors que celui qui pratique un art est « amené à vivre des expériences multiples sur le plan affectif, cognitif, psychomoteur, social et esthétique »²⁰⁶⁸.

Dans ces énumérations, la dimension affective du développement de l'élève est rappelée fréquemment. Le *Programme de formation* repose sur l'idée selon laquelle les enseignants doivent « reconnaître aussi l'importance de la dimension affective dans le [...] processus d'apprentissage »²⁰⁶⁹ de leurs élèves. Ils doivent donc être attentifs aux émotions de leurs élèves, et leur fournir des occasions de les exprimer, que ce soit dans le cadre de travaux individuels qu'ils remettent à leur enseignant ou dans des discussions de groupe orientées vers le partage des opinions et des émotions. L'enseignant « se préoccupe aussi de leur bien-être affectif »²⁰⁷⁰ et doit le faire en ayant recours à des « stratégies socioaffectives »²⁰⁷¹ auprès de ses élèves, ce qui implique d'« utiliser des moyens de régulation de la dimension affective d'une personne pour favoriser l'apprentissage »²⁰⁷². L'enseignant doit non

²⁰⁶⁵ SEC2_GEN_03, p.1

²⁰⁶⁶ SEC2_GEN_05, p.14

²⁰⁶⁷ SEC1_LAN_03, p.6

²⁰⁶⁸ SEC1_ART_04, p.419

²⁰⁶⁹ SEC1_GEN_02, p.13

²⁰⁷⁰ SEC2_MST_02, p.13

²⁰⁷¹ SEC1_LAN_04, p.189

²⁰⁷² SEC1_LAN_04, p.189

seulement « favoris[er] la discussion, l'échange et la confrontation de points de vue »²⁰⁷³, il doit aussi « susciter l'expression des sentiments et des émotions »²⁰⁷⁴. D'ailleurs, le partage des idées est souvent présenté conjointement avec l'expression d'opinions. Par exemple, lorsque l'élève écrit, c'est pour exprimer « les idées ou les sentiments qu'il veut partager »²⁰⁷⁵. L'élève doit « exprimer ses besoins, ses sentiments et ses opinions »²⁰⁷⁶. Lorsqu'ils discutent d'un texte, les élèves « échangent leurs impressions, leurs pensées, leurs sentiments, leurs opinions et leurs interprétations du texte »²⁰⁷⁷.

Dans les cours d'art, en particulier, on invite l'élève à « être attentif à ses réactions émotives »²⁰⁷⁸ à l'égard des œuvres. Il doit reconnaître « les éléments symboliques et expressifs qui le touchent »²⁰⁷⁹ et faire des liens entre ces éléments et « ce qu'il a ressenti »²⁰⁸⁰ au contact de l'œuvre. Il doit donc être attentif à « l'effet que l'œuvre a produit sur lui »²⁰⁸¹. La pratique d'un art lui permet, quant à elle, de « communiquer des idées, des sentiments, des émotions ou des sensations »²⁰⁸², de donner « une forme concrète et intentionnelle à une idée, à des sensations ou à des

²⁰⁷³ SEC1_US_03, p.342

²⁰⁷⁴ SEC1_US_03, p.342

²⁰⁷⁵ SEC1_LAN_02, p.108

²⁰⁷⁶ SEC1_LAN_03, p.13

²⁰⁷⁷ SEC1_LAN_04, p.182

²⁰⁷⁸ PRI_ART_02, p.202

²⁰⁷⁹ SEC1_ART_02, p.389

²⁰⁸⁰ SEC1_ART_02, p.389

²⁰⁸¹ SEC1_ART_05, p.450

²⁰⁸² PRI_ART_04, p.228

émotions »²⁰⁸³. Lorsqu'il interprète une œuvre, « à l'aide de sa mémoire sensorielle et affective, il retrouve en lui-même les sensations, les émotions et les sentiments »²⁰⁸⁴ que l'œuvre lui inspire.

Dans les cours du domaine du *Développement personnel*, qui abordent souvent des questions sensibles, on encourage « la prise en compte des émotions et des sentiments vécus par les membres du groupe »²⁰⁸⁵ et on s'attend à ce que l'élève « exprime ses préférences, ses sentiments »²⁰⁸⁶ devant ses camarades. Par la pratique du dialogue, l'élève doit « prendre conscience de ce qu'il pense et ressent »²⁰⁸⁷, mais il doit aussi « aller vers l'autre et prendre conscience de ce qu'il pense et ressent »²⁰⁸⁸. En fait, l'élève « verbalise les émotions ressenties »²⁰⁸⁹ tant par lui-même que par les autres membres du groupe. L'élève est donc enjoint, à différentes occasions dans son parcours scolaire, mais surtout dans les cours des domaines des *Arts* et du *Développement personnel*, à dévoiler ses sentiments et ses émotions, et ce, très souvent devant les autres élèves. On lui demande donc de révéler la dimension affective de sa personne, ce qui correspond tout à fait aux nouvelles pratiques pédagogiques propres à l'école thérapeutique.

²⁰⁸³ SEC1_ART_04, p.424

²⁰⁸⁴ SEC2_ART_02, p.18

²⁰⁸⁵ PRI_DP_03, p.287

²⁰⁸⁶ PRI_DP_06, p.306

²⁰⁸⁷ SEC1_DP_03, p.506

²⁰⁸⁸ SEC1_DP_03, p.500

²⁰⁸⁹ SEC1_DP_03, p.507

5.3.3 Des méthodes d'enseignement au service de l'individu

Les programmes scolaires ne se contentent pas d'indiquer, pour chaque cours, quelles sont les compétences à développer. Ils fournissent également à l'enseignant des consignes quant aux méthodes d'enseignement qu'il doit privilégier pour respecter les orientations du programme. Ces méthodes sont les mêmes que celles présentées dans les documents d'orientation, soit la pédagogie active, l'autoévaluation, la pédagogie différenciée, l'accompagnement, le recours à des apprentissages concrets et au goût des élèves, ainsi que l'offre de choix quant aux objets étudiés. En plus de ces méthodes déjà observées dans le corpus précédent, nous avons remarqué que les programmes scolaires insistaient également sur l'importance de permettre aux élèves d'exprimer leur créativité et d'émettre des opinions en classe.

5.3.3.1 La pédagogie active

Le recours à une pédagogie active découle logiquement de la théorie constructiviste de l'apprentissage, qui oriente l'ensemble du programme. Selon cette théorie, « l'apprentissage est considéré comme un processus essentiellement actif par lequel l'élève construit ses compétences »²⁰⁹⁰. Les connaissances acquises sont donc « construites par l'élève plutôt que transmises par l'enseignant »²⁰⁹¹. La version constructiviste de l'APC postule en effet que « les compétences ne s'enseignent pas au sens traditionnel du terme; c'est l'élève qui les développe »²⁰⁹². Dans cette perspective, l'élève ne reçoit pas un contenu déterminé à l'avance par l'enseignant. Il est plutôt invité à « se poser des questions et à construire une

²⁰⁹⁰ SEC1_DP_02, p.475

²⁰⁹¹ SEC1_GEN_02, p.9

²⁰⁹² SEC1_GEN_02, p.13

réponse à ces questions »²⁰⁹³. Conformément à cette approche, on souhaite que l'enfant « participe activement à ses apprentissages »²⁰⁹⁴ dès le préscolaire. Au primaire, l'élève est considéré comme « l'acteur principal de sa formation »²⁰⁹⁵ et « l'apprentissage est considéré comme un processus dont l'élève est le premier artisan »²⁰⁹⁶. Au secondaire, l'élève doit être « actif dans ses apprentissages », autrement dit, il doit « joue[r] un rôle de premier plan dans ses apprentissages »²⁰⁹⁷. Il est « le premier responsable de son apprentissage »²⁰⁹⁸, il « prend en charge son propre apprentissage et y participe activement »²⁰⁹⁹.

Dans les programmes, on retrouve également l'idée selon laquelle les élèves apprennent non seulement par leurs actions, mais par leurs interactions. Cette idée est conforme au socioconstructivisme, qui est une variante du constructivisme. Il postule que « la construction de connaissances et de compétences ne peut s'effectuer sans la confrontation des points de vue et des façons de faire »²¹⁰⁰. L'élève est ainsi présenté comme un « membre d'une communauté d'apprentissage »²¹⁰¹, qui doit « apprendre la discussion en groupe et la concertation dans l'action en vue d'un objectif commun »²¹⁰². Les programmes encouragent donc les « pratiques

²⁰⁹³ SEC1_LAN_03, p.35

²⁰⁹⁴ PRI_PRE_01, p.64

²⁰⁹⁵ PRI_DP_05, p.310

²⁰⁹⁶ PRI_GEN_02, p.5

²⁰⁹⁷ SEC1_ART_02, p.383

²⁰⁹⁸ SEC1_ART_04, p.423

²⁰⁹⁹ SEC2_LAN_06, p.3

²¹⁰⁰ PRI_GEN_03, p.34

²¹⁰¹ PRI_PRE_01, p.62

²¹⁰² PRI_GEN_03, p.34

interactives »²¹⁰³, les « stratégies d'interaction »²¹⁰⁴, « le travail coopératif et les échanges d'idées »²¹⁰⁵. Les élèves sont invités à « réfléchir ensemble »²¹⁰⁶ aux questions à l'étude, en faisant preuve de bienveillance les uns envers les autres. En effet, l'apprentissage en commun commande « le souci de l'autre »²¹⁰⁷, « l'entraide et la prise de parole dans un esprit de dialogue »²¹⁰⁸, une « capacité d'écoute, de disponibilité et de tolérance à l'égard de leurs pairs »²¹⁰⁹. Cette approche socioconstructiviste témoigne de l'articulation entre les deux grandes dimensions du nouveau discours pédagogique, soit, d'une part, l'apprentissage de compétences relationnelles jugées indispensables pour fonctionner dans une société diversifiée et en changement et, d'autre part, le recours à des méthodes pédagogiques individualistes, qui font de chaque élève l'acteur d'un apprentissage qu'il effectue pour lui-même, pour son propre bien-être et pour son propre avenir.

Le concept qui illustre le mieux cette figure de l'élève actif dans ses apprentissages est celui d'apprenant. Alors qu'il était absent des documents d'orientation, on le retrouve à quelques occasions dans les programmes scolaires. Au primaire, on le retrouve uniquement dans le programme du cours d'anglais, langue seconde. On y fait référence à l'« interaction de l'apprenant et du texte »²¹¹⁰ et on souhaite que l'élève ait « l'occasion de prendre des risques en tant

²¹⁰³ SEC1_LAN_02, p.121

²¹⁰⁴ SEC1_LAN_02, p.121

²¹⁰⁵ SEC2_PRO_03, p.5

²¹⁰⁶ PRI_DP_06, p.295

²¹⁰⁷ SEC1_DP_03, p.506

²¹⁰⁸ SEC2_PRO_02, p.4

²¹⁰⁹ SEC2_LAN_08, p.5

²¹¹⁰ PRI_LAN_03, p.102

qu'apprenant »²¹¹¹. Dans les programmes du secondaire, le concept d'apprenant est beaucoup plus présent. On affirme, par exemple, que l'élève du secondaire « sait choisir les méthodes et les processus qui conviennent le mieux au contexte et à la tâche, de même qu'à ses caractéristiques personnelles en tant qu'apprenant »²¹¹². On demande aux enseignants de « rejoindre chaque apprenant dans ses expériences »²¹¹³, de permettre à chacun de ses élèves de « développer une plus grande autonomie comme apprenant »²¹¹⁴. L'élève est présenté comme un « apprenant intéressé et actif »²¹¹⁵. Au deuxième cycle, il est « un apprenant actif de mieux en mieux organisé »²¹¹⁶. Il apprend constamment à « mieux se connaître en tant qu'apprenant »²¹¹⁷, à « considérer son potentiel en tant qu'apprenant »²¹¹⁸. Les enseignants ont, quant à eux, comme tâche de « rejoindre le plus grand nombre possible d'apprenants »²¹¹⁹, de « poser des défis à la portée de l'apprenant »²¹²⁰ et de « respecter les divers types d'apprenants »²¹²¹.

Dans la perspective de la pédagogie active, les programmes sont construits autour de démarches d'apprentissage effectuées par l'élève plutôt que de contenus

²¹¹¹ PRI_LAN_03, p.100

²¹¹² SEC1_GEN_04, p.45

²¹¹³ SEC1_GEN_05, p.57

²¹¹⁴ SEC1_LAN_03, p.24

²¹¹⁵ SEC1_US_02, p.306

²¹¹⁶ SEC2_LAN_03, p.9

²¹¹⁷ SEC2_LAN_06, p.35

²¹¹⁸ SEC2_MST_02, p.13

²¹¹⁹ SEC2_LAN_03, p.11

²¹²⁰ SEC2_LAN_03, p.48

²¹²¹ SEC2_US_03, p.8

transmis par l'enseignant. Par exemple, en français, on n'apprend pas la grammaire et la littérature : on apprend des démarches de lecture, d'écriture et de communication orale. La grammaire et la littérature sont des contenus qui permettent de mettre en pratique ces démarches. L'élève apprend à « déterminer lui-même les étapes de sa démarche »²¹²², à « réfléchir sur ses écrits afin de dégager son profil de scripteur »²¹²³, à « adopter une démarche adaptée à ses besoins »²¹²⁴ et à « choisir les stratégies qu'il juge les plus appropriées »²¹²⁵. Pour chacune des compétences, on propose des « processus et stratégies »²¹²⁶ qui doivent être mises en pratique par l'élève. La même approche formelle, centrée sur la démarche plutôt que sur le contenu, est adoptée dans les autres cours de langue : en anglais, langue seconde, l'enseignant « enseigne explicitement des stratégies »²¹²⁷. L'élève apprend à se doter d'une « démarche d'écriture ou de production personnalisée »²¹²⁸. En français, langue seconde, il « s'approprie la démarche intégrée d'interaction, de compréhension et de production »²¹²⁹. En espagnol, il développe une « démarche de compréhension »²¹³⁰.

En mathématique, c'est le processus de résolution de problèmes qui est au cœur des programmes : « en tant que processus, la résolution de situations-

²¹²² SEC1_LAN_02, p.90

²¹²³ SEC1_LAN_02, p.109

²¹²⁴ SEC1_LAN_02, p.109

²¹²⁵ SEC1_LAN_02, p.109

²¹²⁶ SEC1_LAN_02,103

²¹²⁷ SEC1_LAN_04, p.176

²¹²⁸ SEC1_LAN_04, p.185

²¹²⁹ SEC2_LAN_03, p.16

²¹³⁰ SEC2_LAN_08, p.17

problèmes constitue un objet d'apprentissage en soi »²¹³¹. Ce processus est présenté comme « une démarche heuristique ou "de découverte" »²¹³². En HÉC, l'histoire est présentée non pas comme un objet d'étude, mais comme une « perspective » ou une « méthode ». En effet, l'élève doit apprendre à *Interroger les réalités sociales dans une perspective historique*²¹³³ et à *Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique*²¹³⁴.

Dans tous ces cours, c'est donc la démarche empruntée par l'étudiant qui est le principal objet d'apprentissage. Cette démarche se conclut généralement par une étape au cours de laquelle l'élève est invité à jeter un regard rétrospectif sur sa démarche : « lors du retour réflexif, l'élève se questionne sur l'ensemble de sa démarche et sur les choix effectués pour la personnaliser »²¹³⁵. On espère que « ce retour réflexif amène notamment les élèves à se questionner sur ce qu'ils ont appris sur le problème, à évaluer le degré d'efficacité des stratégies utilisées, à cerner les difficultés rencontrées »²¹³⁶ et à « porter un regard critique sur ses stratégies d'apprentissage »²¹³⁷. L'élève doit régulièrement prendre une pause pour « réfléchir à son apprentissage et à l'efficacité avec laquelle il opère »²¹³⁸.

²¹³¹ PRI_MST_02, p.124

²¹³² SEC1_MST_02, p.242

²¹³³ SEC2_US_02, p.11

²¹³⁴ SEC2_US_02, p.17

²¹³⁵ SEC2_LAN_04, p.28

²¹³⁶ SEC2_US_03, p.11

²¹³⁷ SEC2_SP_02, p.12

²¹³⁸ SEC2_LAN_06, p.25

5.3.3.2 L'autoévaluation

L'élève est également impliqué dans le processus d'évaluation de ses apprentissages. On considère que « l'évaluation relève aussi de la responsabilité de chaque élève »²¹³⁹ et que « le fait d'associer l'élève au processus d'évaluation contribue à le responsabiliser au regard de sa formation et à développer son autonomie »²¹⁴⁰. Dès le primaire, on s'attend à « une participation plus active de l'élève à la démarche d'évaluation en cours d'apprentissage »²¹⁴¹. Au secondaire, on souligne que les élèves pourraient « participer plus directement au processus d'évaluation en élaborant leurs propres outils d'évaluation pour certaines tâches »²¹⁴². Afin de permettre aux élèves de « s'engager de plus en plus activement dans le processus d'évaluation »²¹⁴³, on propose que les critères d'évaluation soient déterminés « par les élèves ou l'enseignant »²¹⁴⁴ ou encore « par les élèves et l'enseignant »²¹⁴⁵.

Cette participation de l'élève au processus d'évaluation ne se limite toutefois pas à la « construction d'outils d'évaluation »²¹⁴⁶. Elle inclut aussi l'utilisation de ces outils, au moyen de l'autoévaluation et de la coévaluation, deux pratiques qui étaient également valorisées par les auteurs des documents d'orientation. On s'attend à ce que l'enseignant ait « recours à l'autoévaluation et à l'évaluation par

²¹³⁹ SEC2_MST_07, p.10

²¹⁴⁰ SEC2_MST_02, p.17

²¹⁴¹ PRI_GEN_02, p.6

²¹⁴² SEC1_LAN_04, p.176

²¹⁴³ SEC2_LAN_02, p.14

²¹⁴⁴ SEC1_ART_04, p.428

²¹⁴⁵ SEC1_ART_03, p.408

²¹⁴⁶ SEC2_LAN_08, p.10

les pairs »²¹⁴⁷. Au deuxième cycle du secondaire, en particulier, les élèves « sont invités à multiplier les exercices d'autoanalyse et d'autoévaluation »²¹⁴⁸. Ils doivent « développer leur capacité à s'autoévaluer »²¹⁴⁹. Dans plusieurs programmes du deuxième cycle du secondaire, l'enseignant est « invité à proposer à l'élève des activités d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs »²¹⁵⁰. On lui rappelle constamment que les élèves doivent « participer à leur propre évaluation et à celle de leurs pairs »²¹⁵¹. Plusieurs instruments sont proposés pour faciliter cet exercice : « listes aide-mémoire, grilles d'autoévaluation ou d'évaluation par les pairs et portfolios »²¹⁵².

5.3.3.3 La pédagogie différenciée

Nous avons remarqué dans les documents d'orientation que la pédagogie différenciée ne consistait pas à moduler l'enseignement selon les catégories d'élèves (forts ou faibles, par exemple), mais plutôt à individualiser la pédagogie pour tenir compte des particularités de chaque élève. Cette vision se retrouve également dans les programmes scolaires : différencier la pédagogie, c'est l'individualiser. Lorsqu'il est question de « prendre en compte l'hétérogénéité qui caractérise tout groupe d'élèves »²¹⁵³, d'être « sensible à la diversité des élèves qui le composent »²¹⁵⁴, cela

²¹⁴⁷ SEC1_GEN_02, p.13

²¹⁴⁸ SEC2_GEN_04, p.22

²¹⁴⁹ SEC2_LAN_02, p.18

²¹⁵⁰ SEC2_PI_01, p.10

²¹⁵¹ SEC2_PRO_03, p.16

²¹⁵² SEC2_LAN_06, p.8

²¹⁵³ SEC1_GEN_02, p.12

²¹⁵⁴ SEC2_GEN_02, p.21

signifie surtout qu'il faut « tenir compte des différences individuelles »²¹⁵⁵, « mise[r] sur l'individualité de chacun »²¹⁵⁶, « [tenir] compte de certaines de leurs caractéristiques individuelles »²¹⁵⁷ et « respect[er] leurs différences individuelles »²¹⁵⁸. L'enseignant doit donc « répondre aux besoins de chacun en diversifiant ses approches pédagogiques »²¹⁵⁹.

Pour ce faire, il doit tenir compte de différentes caractéristiques de l'élève, comme son âge²¹⁶⁰, son origine²¹⁶¹, son « degré de maturité »²¹⁶², son « style d'apprentissage »²¹⁶³, son « type d'intelligence »²¹⁶⁴, son sexe²¹⁶⁵, sa culture²¹⁶⁶, ses habiletés²¹⁶⁷, ses aptitudes²¹⁶⁸, son « rapport au savoir »²¹⁶⁹, ses « façons

²¹⁵⁵ SEC2_GEN_02, p.21

²¹⁵⁶ SEC1_ART_03, p.403

²¹⁵⁷ SEC2_LAN_08, p.8

²¹⁵⁸ SEC2_DP_02, p.7

²¹⁵⁹ SEC2_DP_02, p.7

²¹⁶⁰ PRI_LAN_04, p.110

²¹⁶¹ SEC2_LAN_02, p.15

²¹⁶² PRI_LAN_04, p.110

²¹⁶³ SEC2_LAN_03, p.10

²¹⁶⁴ SEC2_LAN_03, p.10

²¹⁶⁵ SEC2_LAN_03, p.10

²¹⁶⁶ SEC2_LAN_03, p.10

²¹⁶⁷ SEC2_ART_05, p.16

²¹⁶⁸ SEC2_ART_05, p.16

²¹⁶⁹ SEC2_ART_05, p.16

d'apprendre »²¹⁷⁰, son « bagage de connaissances »²¹⁷¹, ses besoins²¹⁷², ses champs d'intérêt²¹⁷³, ses acquis²¹⁷⁴, mais surtout, son rythme d'apprentissage. En effet, dans les programmes, différencier la pédagogie signifie souvent laisser chaque élève apprendre à son propre rythme. Le fait d'accorder aux élèves un cycle de deux ans, plutôt qu'une seule année scolaire, pour atteindre les objectifs de chaque programme, est d'ailleurs présenté comme une mesure importante à cet égard : cette nouveauté « correspond davantage au rythme d'apprentissage des élèves et favorise une plus grande différenciation pédagogique »²¹⁷⁵. Ce changement structurel n'est toutefois pas suffisant. Chaque enseignant est invité à se montrer davantage à l'écoute des rythmes d'apprentissage de chacun. Dans les classes d'accueil, tous les élèves « doivent avoir la possibilité de progresser à leur rythme »²¹⁷⁶ et « l'enseignant doit être en mesure d'adapter son enseignement au niveau et au rythme d'apprentissage de chacun »²¹⁷⁷. En anglais, l'enseignant doit être « prêt à moduler son enseignement »²¹⁷⁸ de façon à ce que chaque élève « puisse apprendre et progresser à son propre rythme »²¹⁷⁹.

²¹⁷⁰ SEC2_LAN_02, p.15

²¹⁷¹ SEC2_LAN_02, p.15

²¹⁷² SEC2_MST_02, p.13

²¹⁷³ SEC2_MST_02, p.13

²¹⁷⁴ SEC2_MST_02, p.13

²¹⁷⁵ PRI_GEN_02, p.5

²¹⁷⁶ SEC1_LAN_03, p.9

²¹⁷⁷ SEC1_LAN_03, p.9

²¹⁷⁸ SEC2_LAN_06, p.9

²¹⁷⁹ SEC2_LAN_06, p.9

Comme dans les documents d'orientation, on n'indique pas clairement que l'enseignant doit être plus exigeant avec certains élèves qu'avec d'autres, mais on le laisse entendre. Par exemple, dans le programme d'anglais, on indique que « l'enseignant propose des situations d'apprentissage et d'évaluation qui visent à développer les mêmes compétences chez tous les élèves, mais qui impliquent différents niveaux de soutien ou de complexité »²¹⁸⁰. On propose notamment de « modifier le délai de réalisation d'une tâche pour pouvoir offrir plus de soutien à un élève en difficulté ou pour permettre à un élève avancé d'approfondir la matière »²¹⁸¹. En HÉC, on affirme que, « pour différencier son enseignement et assurer le développement de la compétence, l'enseignant pourra [...] graduer le niveau de complexité »²¹⁸² des tâches à accomplir selon le rythme d'apprentissage de chacun. Dans le cours *Monde contemporain*, on propose également de « permettre la différenciation des apprentissages »²¹⁸³ en « adaptant certains paramètres liés au contexte et aux modalités de réalisation »²¹⁸⁴ de la tâche, par exemple « en fixant des exigences différentes quant aux documents à consulter (quantité, accessibilité, niveau de décodage, etc.) »²¹⁸⁵. Ces formulations étant plutôt imprécises, elles ne permettent pas de savoir si elles concernent uniquement des exercices visant l'acquisition progressive des compétences du cours, ou si elles touchent également les travaux faisant l'objet d'une évaluation. Ainsi, contrairement aux documents d'orientation qui plaident à la fois pour une individualisation de l'enseignement et de l'évaluation, les programmes scolaires se contentent de faire la

²¹⁸⁰ SEC2_LAN_06, p.11

²¹⁸¹ SEC2_LAN_06, p.11

²¹⁸² SEC2_US_02, p.14

²¹⁸³ SEC2_US_03, p.9

²¹⁸⁴ SEC2_US_03, p.9

²¹⁸⁵ SEC2_US_03, p.9

promotion de la différenciation pédagogique comme pratique qui « se traduit par des situations d'apprentissage de même que par des approches pédagogiques variées »²¹⁸⁶, sans indiquer précisément quelles sont les implications de cette différenciation pour l'évaluation.

5.3.3.4 L'accompagnement

Notre analyse des documents d'orientation nous avait permis de constater que plusieurs intervenants avaient la responsabilité d'accompagner ou de guider les élèves. Dans les programmes, on affirme aussi que « la pratique de l'accompagnement concerne tous les intervenants scolaires »²¹⁸⁷, mais on insiste surtout sur la manière dont les enseignants doivent jouer ce rôle. Parfois, cela signifie qu'ils doivent s'appuyer sur leurs propres connaissances disciplinaires pour aider les élèves à les acquérir à leur tour. En arts, par exemple, c'est en lui faisant « découvrir les richesses de la musique »²¹⁸⁸ ou encore les « richesses du mouvement »²¹⁸⁹ que l'enseignant « agit comme guide auprès de l'élève »²¹⁹⁰. En HÉC, l'enseignant doit « guider l'élève, notamment dans ses recherches. Il lui propose des moyens, lui indique des ressources, le stimule et l'oriente dans son travail »²¹⁹¹. L'enseignant peut donc s'appuyer sur ses propres connaissances pour suggérer à ses élèves des façons de faire.

²¹⁸⁶ SEC2_MST_02, p.49

²¹⁸⁷ SEC2_GEN_02, p.19

²¹⁸⁸ SEC1_ART_05, p.445

²¹⁸⁹ SEC1_ART_04, p.423

²¹⁹⁰ SEC1_ART_05, p.445

²¹⁹¹ SEC2_US_03, p.402

Dans plusieurs programmes, toutefois, le rôle d'accompagnateur est réduit à un encadrement minimal, qui fait peu appel à son expertise disciplinaire. L'enseignant doit se contenter de mettre en place des situations d'apprentissage, à l'intérieur desquelles l'élève est libre de construire ses connaissances lui-même²¹⁹². S'il doit évidemment faire appel à ses connaissances disciplinaires pour choisir des situations d'apprentissage pertinentes, l'enseignant doit intervenir le moins possible une fois cette situation de départ mise en place. « En tant que guide, il lui appartient de trouver les contextes, les déclencheurs, les problématiques et les questions »²¹⁹³ à partir desquels les élèves construisent leurs connaissances. Plus précisément, « l'accompagnement qu'il leur offre doit porter sur les trois caractéristiques des compétences : la mobilisation en contexte, la disponibilité des ressources et le retour réflexif »²¹⁹⁴. De plus, « l'encadrement doit être souple, c'est-à-dire laisser une place au questionnement et donner à l'élève suffisamment de latitude pour qu'il

²¹⁹² Cette vision du rôle de l'enseignant a été introduite dans la formation des maîtres tout juste avant d'être intégrée à la réforme scolaire. Julien Prud'homme explique que la politique de formation des maîtres, qui « privilégiait la maîtrise des savoirs disciplinaires » de 1966 à 1994, a fait l'objet d'une réforme en 1994, qui oblige les futurs enseignants à suivre un baccalauréat de quatre ans en sciences de l'éducation. Ce programme « s'articule autour de cours de didactique et de psychopédagogie » et reléguait les cours disciplinaires au second rang.

Prud'homme, J. « Réformer les programmes, réformer les maîtres. *Op.Cit.*, p.140-142

Depuis, plusieurs opposants à la réforme contestent le monopole des facultés de Sciences de l'éducation sur la formation des maîtres et réclament le retour du certificat en pédagogie, qui permettrait aux bacheliers, voire aux maîtres, d'enseigner la discipline dont ils sont spécialistes après avoir suivi une formation d'un an en pédagogie, plutôt que de devoir compléter un baccalauréat de quatre ans en enseignement. Voir notamment :

Bédard, Éric. « Note au (futur) ministre de l'Éducation », dans Comeau, R. et J. Lavallée (dir.). *Op.Cit.*, p.125

Coalition Stoppons la réforme. « Pour une école démocratique, exigeante et centrée sur les connaissances », dans Comeau, R. et J. Lavallée (dir.). *Op.Cit.*, p.291

²¹⁹³ SEC2_LAN_02, p.16

²¹⁹⁴ SEC2_MST_07, p.8

puisse explorer diverses pistes et faire des choix »²¹⁹⁵. Dans certains cas, le rôle d'accompagnateur est complètement dissocié de toute connaissance disciplinaire, puisqu'il consiste simplement à encourager les élèves ou à les faire discuter entre eux. Par exemple, en anglais, langue seconde, on demande à l'enseignant « d'établir et d'entretenir un milieu d'apprentissage positif et d'encourager les élèves à prendre des risques, à interagir en anglais et à travailler avec les autres »²¹⁹⁶. En arts, l'enseignant « tient parfois un rôle d'animateur, encourageant la réflexion et les échanges d'idées entre eux et leur apprenant à être plus attentifs à l'interaction qu'exigent les activités de musique d'ensemble »²¹⁹⁷.

Dans les cours du domaine du *Développement personnel*, le rôle de guide s'apparente surtout à celui de guide moral ou spirituel. En enseignement moral, au primaire, « l'enseignant guide l'élève pour l'aider à développer sa maturité morale, à devenir une personne autonome et responsable »²¹⁹⁸. La même approche est préconisée dans le programme du secondaire : « à la fois guide et accompagnateur, l'enseignant aide les jeunes à développer des attitudes d'ouverture et de conciliation, en créant un climat de coopération et d'interaction favorable à l'exercice de la pensée critique et créatrice »²¹⁹⁹. En EMRC, l'enseignant a pour rôle de « susciter chez [l'élève] le questionnement, de l'accompagner et de l'éclairer dans la construction de ses réponses, notamment à partir de la vision chrétienne de la personne, du monde et de la vie véhiculée par la tradition catholique »²²⁰⁰. En ÉCR,

²¹⁹⁵ SEC1_MST_03, p.272

²¹⁹⁶ SEC1_LAN_04, p.176

²¹⁹⁷ SEC1_ART_05, p.445

²¹⁹⁸ PRI_DP_03, p.273

²¹⁹⁹ SEC1_DP_03, p.499

²²⁰⁰ SEC1_DP_04, p.523

« sa première responsabilité est d'accompagner et de guider ses élèves dans leur réflexion éthique, dans leur compréhension du phénomène religieux et dans leur pratique du dialogue »²²⁰¹. Ce rôle est semblable à celui qui était accordé à l'animateur de vie spirituelle et d'engagement communautaire (AVSEC) dans les documents d'orientation.

Plus on avance dans la lecture du programme, plus on insiste sur le fait que l'enseignant doit limiter ses interventions, afin d'« offrir un encadrement souple »²²⁰². Alors que les élèves du primaire sont « très dépendants de l'aide de l'enseignant »²²⁰³, les finissants doivent pouvoir se contenter d'un accompagnement minimal. Les cours du domaine du *Développement professionnel*, en particulier, n'exigent que peu de connaissances disciplinaires de la part des enseignants, qui doivent encadrer des projets individuels très divers. Par exemple, dans le cours d'*Exploration de la formation professionnelle*, il n'est « pas indispensable qu'il connaisse tout ce qui a trait à la formation professionnelle; il doit plutôt agir comme un guide pour soutenir la démarche de ses élèves »²²⁰⁴. Dans le *Projet intégrateur* également, l'enseignant doit « comprendre qu'il ne peut être un expert de chacun des domaines touchés par les projets »²²⁰⁵ de ses élèves, c'est pourquoi « l'enseignant qui prend en charge le projet intégrateur est avant tout un accompagnateur et un guide »²²⁰⁶, qui exploite surtout « la connaissance qu'il a de

²²⁰¹ PRI_DP_06, p.290

²²⁰² SEC2_MST_07, p.10

²²⁰³ SEC1_LAN_04, p.173

²²⁰⁴ SEC2_PRO_03, p.17

²²⁰⁵ SEC2_PI_01, p.8

²²⁰⁶ SEC2_PI_01, p.8

ses élèves »²²⁰⁷. Ainsi, plus les élèves avancent dans leur parcours et acquièrent un savoir spécialisé, plus ils doivent se passer des spécialistes pour l'acquérir.

5.3.3.5 Des apprentissages concrets et au goût des élèves

L'idée d'offrir aux élèves des apprentissages les plus concrets possible était déjà présente dans les documents d'orientation. Dans les programmes scolaires, elle est tout simplement omniprésente. Quel que soit le niveau d'enseignement ou la discipline, on répète que les SAÉ doivent être signifiantes, concrètes, authentiques, contextualisées, car on postule que l'élève ne percevra pas l'utilité, et donc l'intérêt, de savoirs abstraits sans application extrascolaire immédiatement perceptible. Cette idée est martelée avec une telle insistance que les programmes en sont redondants.

Dès le préscolaire, on se préoccupe des « champs d'intérêt »²²⁰⁸ de l'enfant. Celui-ci doit participer à des SAÉ « issues du monde du jeu et de ses expériences de vie »²²⁰⁹. Le programme du primaire propose également « un apprentissage adapté à la réalité des jeunes »²²¹⁰, qui « met l'accent sur l'exploration et l'approfondissement des dimensions de la vie quotidienne, amenant les élèves à tisser des liens entre leurs apprentissages et les situations de la vie courante »²²¹¹. On soutient que l'école doit « se soucier, dans sa façon d'aborder les apprentissages fondamentaux, de donner un sens et une portée aux savoirs développés en contexte

²²⁰⁷ SEC2_PI_01, p.8

²²⁰⁸ PRI_PREES_01, p.64

²²⁰⁹ PRI_PREES_01, p.52

²²¹⁰ PRI_GEN_01, n.p.

²²¹¹ PRI_GEN_01, n.p.

scolaire »²²¹², qu'elle doit permettre aux élèves d'« effectuer le transfert de ses acquis d'un domaine disciplinaire à l'autre, de l'école à la vie courante »²²¹³. Les compétences transversales, notamment, doivent pouvoir être utilisées « dans les situations concrètes de la vie »²²¹⁴. Cette volonté d'intéresser l'élève se traduit par une vision utilitariste de l'école, particulièrement au deuxième cycle du secondaire, alors que l'élève s'approche de sa vie professionnelle. Dans les programmes de ce niveau scolaire, on affirme que « les éducateurs doivent faire en sorte que l'école ait du sens pour les élèves et qu'ils en perçoivent l'utilité »²²¹⁵. On considère également qu'« il importe que l'école amène les élèves à découvrir la pertinence et l'utilité des apprentissages scolaires dans la vie active, dont celle du monde du travail »²²¹⁶.

Si plusieurs détracteurs de la réforme scolaire ont craint que celle-ci n'enferme les élèves dans leur culture première, plutôt que de les inviter à découvrir la richesse d'une culture seconde, les auteurs des programmes s'en défendent. Ils font plutôt le pari qu'en prenant les centres d'intérêt des élèves comme point de départ, il sera plus facile de capter leur attention afin de les amener ensuite à développer d'autres intérêts. Dans le programme du secondaire, on affirme que « l'école prendra appui sur la culture propre aux jeunes pour les amener à s'ouvrir à d'autres dimensions des multiples manifestations de l'activité humaine »²²¹⁷. Dans un même ordre d'idées, on soutient que l'école doit « leur permettre de réaliser des projets qui tiennent compte de leurs centres d'intérêt et de leurs capacités tout en

²²¹² PRI_GEN_02, p.3

²²¹³ PRI_GEN_02, p.6

²²¹⁴ PRI_GEN_03, p.12

²²¹⁵ SEC2_GEN_02, p.3

²²¹⁶ SEC2_GEN_03, p.7

²²¹⁷ SEC1_GEN_02, p.7

veillant à susciter chez eux de nouveaux centres d'intérêt »²²¹⁸. On semble toutefois accorder davantage d'importance aux centres d'intérêt préexistants des élèves qu'à ceux que l'école doit leur faire développer. En effet, on affirme que l'école « a aussi pour fonction de faire accéder tous les élèves à une culture élargie construite au fil du temps »²²¹⁹, mais qu'elle « doit d'abord considérer la culture immédiate »²²²⁰ des élèves.

Comme l'annonçaient les documents d'orientation, l'introduction des domaines généraux de formation dans les programmes scolaires est l'une des voies privilégiées pour atteindre cet objectif²²²¹. Ces DGF doivent « amener l'élève à établir des liens entre ses apprentissages scolaires et sa vie quotidienne »²²²². Parce qu'ils portent sur « un ensemble de grandes questions que les jeunes doivent affronter »²²²³, sur « d'importantes préoccupations sociales actuelles »²²²⁴ liées aux « préoccupations quotidiennes de l'élève »²²²⁵ et à des « problématiques qui les concernent »²²²⁶, on fait le pari qu'ils « pourront servir à cultiver la motivation en aidant l'enseignant à montrer les liens entre les apprentissages scolaires et les

²²¹⁸ SEC1_GEN_04, p.48

²²¹⁹ SEC2_GEN_02, p.8

²²²⁰ SEC2_GEN_02, p.8

²²²¹ Intéresser les élèves n'est toutefois pas l'unique objectif des DGF. Comme nous l'avons déjà mentionné, les intentions pédagogiques des DGF présentées dans les programmes relèvent avant tout de la conscientisation.

²²²² PRI_GEN_02, p.7

²²²³ PRI_GEN_04, p.42

²²²⁴ SEC1_US_02, p.304

²²²⁵ PRI_GEN_04, p.42

²²²⁶ SEC1_DP_03, p.497

réalités extérieures aux murs de l'école »²²²⁷. Ces DGF fournissent des grands thèmes à aborder en classe, mais ils ne sont pas liés à des objets d'étude précis. C'est aux enseignants qu'il revient de trouver des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) pertinentes qui s'inscrivent dans ces DGF et qui permettent de développer les compétences à la fois disciplinaires et transversales visées par le cours. Les programmes disciplinaires fournissent donc de nombreuses recommandations à l'intention des enseignants, afin que ceux-ci conçoivent des SAÉ intéressantes pour leurs élèves.

Les programmes de langue insistent beaucoup sur l'importance de contextualiser les apprentissages pour en assurer la pertinence, ou du moins, pour que les élèves en perçoivent la pertinence à court terme. Les cours de français doivent permettre de « répondre aux besoins de la vie courante »²²²⁸. Si on admet que l'enseignant puisse à l'occasion « propose[r] à l'élève des activités décontextualisées où certains éléments d'apprentissages (stratégies, notions, concepts) sont mis en relief »²²²⁹, on insiste néanmoins pour qu'il « veille à ce que l'élève perçoive le lien étroit qui existe entre ces activités et les situations contextualisées »²²³⁰. Pour que l'élève « donne du sens à ce qu'on lui demande de faire »²²³¹, l'enseignant doit toujours être en mesure de justifier la pertinence de ce qu'il enseigne : « En tout temps, l'enseignant de français doit pouvoir répondre aux questions de l'élève : "Pourquoi faut-il se documenter? À quoi sert le schéma narratif? Pourquoi faut-il souligner les verbes dans une phrase?" »²²³². Si les auteurs

²²²⁷ SEC1_GEN_02, p.13

²²²⁸ PRI_LAN_02, p.72

²²²⁹ SEC1_LAN_02, p.92

²²³⁰ SEC1_LAN_02, p.92

²²³¹ SEC1_LAN_02, p.93

²²³² SEC1_LAN_02, p.93

du programme reconnaissent que c'est « tout un défi »²²³³, ils soutiennent néanmoins que « c'est le prix à payer lorsqu'on veut faire apprendre pour la vie »²²³⁴.

Chaque travail effectué par l'élève doit donc avoir une finalité concrète que l'enseignant doit présenter et que l'élève doit pouvoir saisir immédiatement. Par exemple, lorsqu'il lit, ce peut être dans le but de « recommander ou non des livres dans la communauté ou le cyberspace ou pour communiquer sa critique d'un roman ou d'un documentaire dans un journal »²²³⁵. Le choix des textes à lire doit être fait de façon à « intéresser les divers types de lecteurs de la classe »²²³⁶. Par exemple, on peut faire lire « des textes courants »²²³⁷, plutôt que des textes littéraires, ou encore faire appel aux « goûts en matière de chanson »²²³⁸ des élèves pour les intéresser à la chanson et à la poésie. Pour les intéresser à l'écriture, on peut leur proposer de rédiger « des rapports d'événements, des protocoles, des demandes d'information ou des lettres d'opinion »²²³⁹. Rédiger un texte ne doit donc pas être un exercice strictement scolaire : il faut que l'élève s'adresse à un destinataire précis, à l'aide d'un média réel, dans une situation de communication authentique. Dès le primaire, l'élève qui écrit doit être « conscient de ses lecteurs potentiels »²²⁴⁰. Il doit pouvoir « rédiger des textes de plus en plus diversifiés pour lui-même ou

²²³³ SEC1_LAN_02, p.93

²²³⁴ SEC1_LAN_02, p.93

²²³⁵ SEC1_LAN_02, p.98

²²³⁶ SEC2_LAN_02, p.160

²²³⁷ SEC2_LAN_02, p.28

²²³⁸ SEC2_LAN_02, p.157

²²³⁹ SEC2_LAN_02, p.53

²²⁴⁰ PRI_LAN_02, p.76

pour différents destinataires tels que sa famille, ses pairs et d'autres lecteurs réels, virtuels ou imaginaires »²²⁴¹. Il doit pouvoir être en mesure d'écrire « un texte personnalisé, qui [tienne] compte du public cible »²²⁴². Au secondaire également, « l'élève est placé dans des situations où il doit donner de l'information à des destinataires particuliers »²²⁴³. Il doit « élaborer un texte cohérent conforme à son intention de communication et en tenant compte de son destinataire »²²⁴⁴. Chaque fois que l'élève est appelé à s'exprimer par écrit ou oralement, « l'enseignant insiste sur la prise en compte des destinataires ou des auditeurs »²²⁴⁵. L'élève doit être en mesure de « défendre une idée en tenant compte du destinataire »²²⁴⁶. Tout au long de ses études, il doit utiliser « divers procédés d'écriture pour tenir compte du destinataire, de l'intention de communication et des conditions de réalisation »²²⁴⁷. Plus encore, il doit être en mesure de « susciter l'intérêt du destinataire »²²⁴⁸.

La même approche est adoptée dans les cours d'anglais. Pour intéresser les élèves, on leur propose de lire et d'écrire des textes authentiques et de communiquer en anglais sur « des questions et des sujets liés à leurs besoins et leurs champs d'intérêt ainsi qu'à leur expérience hors de la classe »²²⁴⁹. Ainsi, « leurs discussions, textes écrits, productions médiatiques et autres produits sont étroitement liés à leurs

²²⁴¹ PRI_LAN_02, p.77

²²⁴² PRI_LAN_03, p.104

²²⁴³ SEC1_LAN_02, p.109

²²⁴⁴ SEC1_LAN_02, p.113

²²⁴⁵ SEC1_LAN_02, p.121

²²⁴⁶ SEC1_LAN_02, p.122

²²⁴⁷ SEC2_LAN_02, p.54

²²⁴⁸ SEC2_LAN_02, p.54

²²⁴⁹ SEC1_LAN_04, p.180

champs d'intérêt et leurs préoccupations personnels et au monde qui les entoure ou leurs amis, leur famille, leur école et leur communauté »²²⁵⁰. Les élèves « interagissent pour explorer des idées et discuter de problématiques ayant un lien avec leurs besoins, leurs expériences ou leurs champs d'intérêt personnel »²²⁵¹. On propose donc de placer l'élève « dans des situations de communication liées à la vie quotidienne ou aux réalités scolaires »²²⁵², autrement dit, « d'apprendre la langue dans un contexte signifiant »²²⁵³, dans des « situations de communication significatives »²²⁵⁴, « dans des situations courantes et familières »²²⁵⁵. On propose également « d'explorer des textes authentiques »²²⁵⁶, ou plus précisément « des textes oraux, écrits et visuels authentiques. Il s'agit entre autres d'ouvrages illustrés, de journaux, de magazines, de publicités, d'émissions de radio et de télévision, de vidéos, de films, de sites Internet et de disques compacts »²²⁵⁷. Ces textes « correspondent à l'âge, aux champs d'intérêt et au niveau de développement langagier de l'élève (ex. : nouvelles, cybermagazines et bandes dessinées »²²⁵⁸. Il en va de même des textes produits par les élèves. En anglais, « l'élève écrit et produit des textes variés avec différentes intentions de communication et pour différents destinataires »²²⁵⁹. Ces derniers peuvent être choisis parmi les groupes suivants :

²²⁵⁰ SEC1_LAN_05, p.200

²²⁵¹ SEC2_LAN_06, p.6

²²⁵² PRI_LAN_04, p.110

²²⁵³ PRI_LAN_04, p.112

²²⁵⁴ PRI_LAN_04, p.114

²²⁵⁵ PRI_LAN_04, p.113

²²⁵⁶ SEC1_LAN_04, p.169

²²⁵⁷ SEC1_LAN_04, p.175

²²⁵⁸ SEC2_LAN_06, p.27

²²⁵⁹ SEC2_LAN_06, p.37

« pairs, famille, enseignants et autre membres de la communauté de l'élève, y compris la communauté virtuelle accessible par Internet »²²⁶⁰. On suggère également que les élèves produisent « une publicité destinée au journal de l'école »²²⁶¹.

En mathématique, ce sont les exercices de résolution de problèmes qui doivent être suffisamment ancrés dans la vie quotidienne pour intéresser l'élève. Dans cette discipline, chaque situation-problème présentée à l'élève doit être « contextualisée »²²⁶², de manière à « susciter son intérêt et son adhésion »²²⁶³. De plus, « les notions de mathématiques du primaire prennent appui sur le concret »²²⁶⁴, sur « des problématiques simples, issues de la vie quotidienne »²²⁶⁵ et « les mises en situation pédagogiques seront concrètes ou accessibles »²²⁶⁶. Dans le programme du secondaire, on rappelle que « la mathématique se trouve dans une multitude d'activités de la vie courante : on s'en sert dans les médias, les arts, l'architecture, la biologie, l'ingénierie, l'informatique, les assurances, la conception d'objets divers, etc. »²²⁶⁷. À plusieurs reprises, on répète que « la mathématique est indissociable des activités quotidiennes »²²⁶⁸, on insiste sur « l'omniprésence des champs de la

²²⁶⁰ SEC2_LAN_07, p.48

²²⁶¹ SEC1_LAN_04, p.175

²²⁶² PRI_MST_02, p.126

²²⁶³ PRI_MST_02, p.126

²²⁶⁴ PRI_MST_02, p.134

²²⁶⁵ PRI_MST_02, p.146

²²⁶⁶ PRI_MST_02, p.129

²²⁶⁷ SEC1_MST_02, p.231

²²⁶⁸ SEC1_MST_02, p.1

mathématique dans la vie quotidienne »²²⁶⁹, sur « l'importance de la mathématique dans la vie quotidienne »²²⁷⁰. Toutefois, il ne suffit pas que l'élève sache que les savoirs scolaires pourront lui être utiles dans sa vie extrascolaire. Il faut aussi qu'il apprenne les mathématiques dans le cadre de SAÉ authentiques, qui lui permettent de constater immédiatement l'utilité de ces connaissances. On propose donc aux enseignants d'avoir recours à « des situations concrètes »²²⁷¹, à « des situations relatives à la consommation, à la probabilité et à la statistique »²²⁷², de placer l'élève dans « des situations auxquelles il doit faire face dans sa vie quotidienne »²²⁷³. C'est par « l'exploration de problématiques tirées de son environnement »²²⁷⁴, de « problématiques liées à sa vie et à ses préoccupations »²²⁷⁵, par l'observation de « phénomènes de son environnement immédiat »²²⁷⁶ qu'on espère intéresser l'élève à la mathématique. Au deuxième cycle du secondaire, pour démontrer l'utilité des mathématiques dans la vie professionnelle, « l'enseignant proposera des situations d'apprentissage qui intègrent des contextes liés au marché du travail »²²⁷⁷. On espère notamment que « des domaines d'application, tels que l'économie, la gestion,

²²⁶⁹ SEC2_MST_02, p.48

²²⁷⁰ SEC2_MST_02, p.48

²²⁷¹ SEC2_MST_02, p.89

²²⁷² SEC1_MST_02, p.252

²²⁷³ SEC2_MST_02, p.79

²²⁷⁴ PRI_MST_02, p.144

²²⁷⁵ SEC1_MST_02, p.234

²²⁷⁶ PRI_MST_02, p.146

²²⁷⁷ SEC2_MST_02, p.15

l'agriculture, l'information et l'environnement »²²⁷⁸ pourront capter l'intérêt des élèves qui se destinent à des études postsecondaires dans ces domaines.

En *Science et technologie* également, on demande aux enseignants de « privilégier des situations d'apprentissage et d'évaluation contextualisées »²²⁷⁹, qui sont susceptibles « d'intéresser l'élève et de donner un sens concret aux objets d'étude »²²⁸⁰. On précise qu'« une situation est contextualisée dans la mesure où elle s'inspire de phénomènes naturels, de questions d'actualité, de problèmes du quotidien ou de grands enjeux de l'heure »²²⁸¹. Une telle SAÉ « permet à l'élève de donner un sens aux concepts de la discipline en les intégrant à un contexte dans lequel leur usage s'avère pertinent »²²⁸². Quant aux connaissances acquises, elles « ne sont pertinentes pour l'élève que dans la mesure où il peut en apprécier la nature, l'origine et la valeur, et en saisir la portée, notamment dans sa vie quotidienne »²²⁸³. Par exemple, lorsqu'il étudie l'univers matériel, il doit pouvoir « envisager de nombreux usages ou procédés utiles »²²⁸⁴ se rapportant à la matière étudiée. Les problématiques abordées en classes doivent être celles « que soulèvent la science et la technologie dans nos vies, en raison de leurs répercussions sur l'économie, l'environnement, la santé et le bien-être »²²⁸⁵. Pour trouver ces problématiques, l'enseignant est invité à puiser dans l'actualité : « les films, les

²²⁷⁸ SEC2_MST_02, p.97

²²⁷⁹ SEC1_MST_03, p.272

²²⁸⁰ SEC1_MST_03, p.272

²²⁸¹ SEC1_MST_03, p.272

²²⁸² SEC1_MST_03, p.273

²²⁸³ SEC1_MST_03, p.278

²²⁸⁴ SEC1_MST_03, p.284

²²⁸⁵ SEC1_MST_03, p.270

journaux et la télévision traitent de sujets de nature scientifique ou technologique qui présentent de multiples liens possibles avec le quotidien des élèves »²²⁸⁶, et qui devraient être exploitées en classe. Les questions abordées par l'enseignant « sont d'autant plus susceptibles d'éveiller l'intérêt et la curiosité de l'élève qu'elles rejoignent ses préoccupations et qu'il contribue à les formuler »²²⁸⁷. Après avoir suivi ce cours, on s'attend à ce que l'élève soit « en mesure d'analyser des situations ou de réagir à des questionnements liés à de grandes problématiques tirées du quotidien, de l'actualité, etc. »²²⁸⁸. S'il poursuit sa formation en chimie, en cinquième secondaire, il continuera dans cette voie, puisque l'enseignant devra choisir des SAÉ « porteuses de sens pour les élèves. Pour cela, elles doivent susciter leur intérêt et leur poser des défis à leur portée tout en leur permettant de percevoir l'utilité des savoirs en cause »²²⁸⁹. En plus des « contextes d'apprentissage » proposés dans le programme, l'enseignant est invité à en choisir d'autres, en « privilégi[ant] ceux qui sont les plus susceptibles de servir les intérêts des élèves »²²⁹⁰.

Dans les cours du domaine de l'*Univers social* également, l'élève doit pouvoir faire des liens entre les apprentissages scolaires et sa vie quotidienne. Au primaire, « l'élève est placé dans des situations d'apprentissage qui partent de réalités actuelles servant d'éléments déclencheurs »²²⁹¹. Afin de coller à la réalité de l'élève, « le cadre de référence temporel est la vie de l'élève, celle de ses parents, de

²²⁸⁶ SEC2_MST_03, P.4

²²⁸⁷ SEC1_MST_03, p.278

²²⁸⁸ SEC2_MST_03, p.18

²²⁸⁹ SEC2_MST_07, p.9

²²⁹⁰ SEC2_MST_07, p.28

²²⁹¹ PRI_US_02, p.172

ses grands-parents et de ses arrière-grands-parents »²²⁹². Au secondaire, en géographie, on souligne qu'une SAÉ « sera d'autant plus signifiante si elle fait référence à des questions d'actualité, à des préoccupations sociales ou à un réel problème d'utilisation de l'espace »²²⁹³. De plus, l'élève « étudie les organisations territoriales à partir de ce qu'il connaît, observe et perçoit du monde »²²⁹⁴. La formulation utilisée dans le programme HÉC est quasi-identique à celle du programme de géographie : on y affirme que la SAÉ « sera d'autant plus signifiante si elle fait référence à des questions d'actualité ou à des préoccupations sociales »²²⁹⁵. Ce programme est d'ailleurs construit autour de questions sociales actuelles, censées intéresser l'élève, qui servent de point de départ à l'étude du passé. Dans ce cours, l'élève n'étudie pas le passé, mais plutôt le présent, ou plus précisément les « réalités sociales » actuelles, en lien avec le passé. En effet, les élèves « étudient les réalités sociales à partir du présent, c'est-à-dire qu'ils connaissent, observent et perçoivent la société dans laquelle ils évoluent »²²⁹⁶.

En *Arts*, c'est avant tout la présence d'un public qui assure le caractère concret des apprentissages. Tout comme les programmes de langues, qui prévoient que l'élève écrive en s'adressant à un destinataire précis, les programmes d'art indiquent que l'élève doit être conscient du public auquel s'adressent ses œuvres ou ses performances artistiques. En art dramatique « l'élève joue la plupart du temps devant les élèves de sa classe ou de son école, mais il peut à l'occasion le faire lors d'un exercice public »²²⁹⁷. De plus, « les situations devraient se dérouler en action,

²²⁹² PRI_US_02, p.166

²²⁹³ SEC1_US_02, p.306

²²⁹⁴ SEC1_US_02, p.306

²²⁹⁵ SEC1_US_03, p.342

²²⁹⁶ SEC2_US_02, p.8

²²⁹⁷ SEC1_SRT_02, p.386

dans un contexte ludique »²²⁹⁸ pour en atténuer le caractère strictement scolaire. Dans le cadre de son interprétation, il doit être en mesure de « tenir compte de différents destinataires »²²⁹⁹. En art plastique, c'est dans le cadre de la compétence relative aux « images médiatiques » que le destinataire est pris en considération. Les images médiatiques produites par l'élève doivent « tenir compte de certains repères culturels du public cible et intégrer l'information à lui communiquer »²³⁰⁰. Cette image « suppose la présence d'un émetteur qui transmet un message virtuel à un récepteur ciblé qu'il vise à informer, persuader ou divertir »²³⁰¹. Les messages transmis par l'élève « s'adressent à des destinataires ciblés »²³⁰² et doivent pouvoir « être saisi[s] de façon immédiate par le destinataire »²³⁰³. Les réalisations médiatiques « contiennent l'information à communiquer et s'adressent à un public cible »²³⁰⁴. En musique, « la présentation d'œuvres devant un public lui apprend à s'affirmer davantage et à exprimer ce qu'il est »²³⁰⁵. C'est en danse qu'on insiste le moins sur la prestation devant public. On indique simplement qu'« à l'occasion, ses créations répondent à une intention de communication s'adressant à un destinataire cible »²³⁰⁶.

²²⁹⁸ SEC1_SRT_02, p.386

²²⁹⁹ SEC2_ART_02, p.7

²³⁰⁰ SEC1_ART_03, p.400

²³⁰¹ SEC1_ART_03, p.406

²³⁰² SEC2_ART_03, p.19

²³⁰³ SEC1_ART_03, p.406

²³⁰⁴ SEC1_ART_03, p.407

²³⁰⁵ SEC1_ART_05, p.442

²³⁰⁶ SEC1_ART_04, p.424

Pour intéresser l'élève aux cours d'art, on propose également de le mettre « en contact avec de nombreux repères issus de sa culture immédiate ou se rapportant aux œuvres qu'il apprécie »²³⁰⁷. Autrement dit, plutôt que de le mettre en contact avec des œuvres qui pourraient le rebuter, on cherche à l'attirer à l'aide d'œuvres qu'il connaît déjà et qu'il apprécie déjà. Dans cette optique, le choix des repères culturels à aborder en classe doit être fait « en tenant compte des particularités régionales et de l'environnement immédiat de l'élève »²³⁰⁸. On insiste également sur le « caractère ludique »²³⁰⁹ des arts. On demande à l'enseignant de soumettre à ses élèves « des propositions de création ou de jeu qui s'inscrivent dans un contexte ludique »²³¹⁰. On insiste sur « la communication, le plaisir, le risque, le jeu, l'aisance et le mieux-être corporel »²³¹¹ associés à la pratique d'un art. Les SAÉ doivent permettre à l'élève « d'explorer la plus large gamme possible d'expériences sensorielles, ludiques et symboliques »²³¹², en plus d'être « suffisamment signifiantes pour intéresser les élèves »²³¹³.

Les cours du domaine du *Développement personnel* insistent également sur la nécessité d'assurer un caractère authentique et concret aux apprentissages. En *Éducation physique et à la santé*, on demande aux enseignants de proposer des tâches qui « présenteront des possibilités de réinvestissement dans la vie de tous les

²³⁰⁷ PRI_ART_03,p.210

²³⁰⁸ SEC1_ART_02, p.394

²³⁰⁹ SEC1_ART_02, p.382

²³¹⁰ SEC1_ART_02, p.383

²³¹¹ SEC2_ART_04, p.419

²³¹² SEC1_ART_05, p.444

²³¹³ SEC1_ART_04, p.422

jours »²³¹⁴. Les activités pratiquées en classe devraient « se rapprocher des activités pratiquées en contexte familial ou communautaire »²³¹⁵, puisque les cours d'éducation physique n'ont pas seulement pour but de faire bouger les élèves, mais de leur apprendre à bouger dans leur vie quotidienne.

Dans le cours ÉCR, on espère intéresser les élèves en les invitant à résoudre des problèmes éthiques concrets, qui concernent les rapports qu'ils entretiennent entre eux au quotidien. En effet, « les apprentissages réalisés en éthique et culture religieuse prennent racine dans la réalité immédiate des jeunes et dans ce qu'ils connaissent d'eux-mêmes et de leur environnement »²³¹⁶. L'enseignant doit aborder les thèmes du programme « en partant de la réalité des jeunes »²³¹⁷. Il doit s'assurer de « toucher les domaines d'intérêt des élèves »²³¹⁸. Au début du primaire, il doit s'assurer de le faire « à partir de situations simples et familières »²³¹⁹.

Cette approche adoptée dans le cours ÉCR n'est toutefois pas nouvelle. On la retrouvait déjà dans les cours de l'ancien régime d'options. En *Enseignement moral*, la réflexion des élèves « s'enrichit de diverses expériences vécues par des personnes de leur milieu ou des personnalités marquantes du monde actuel »²³²⁰. L'enseignant doit « privilégi[er] l'analyse de questions ou de situations liées à leurs préoccupations et à leur vécu »²³²¹. Les SAÉ abordées en classe « sont

²³¹⁴ SEC2_DP_02, p.14

²³¹⁵ SEC2_DP_02, p.17

²³¹⁶ PRI_DP_06, p.291

²³¹⁷ PRI_DP_06, p.291

²³¹⁸ PRI_DP_06, p.286

²³¹⁹ PRI_DP_06, p.305

²³²⁰ SEC1_DP_03, p.496

²³²¹ SEC1_DP_03, p.499

particulièrement significatives lorsqu'elles émergent du vécu quotidien des élèves »²³²². Au secondaire, on propose d'aborder en classe des questions liées aux champs d'intérêt des adolescents :

Si les problématiques mondiales ont leur importance à ses yeux, l'adolescent se soucie davantage de questions directement liées à son expérience personnelle: mode, sexualité, rejet, drogue, suicide, intimidation, taxage, injustice, habitudes de vie et de consommation, recyclage, influence des médias, etc. C'est donc à partir de problématiques associées à des situations qui le touchent de près qu'il sera amené à exercer son sens critique et éthique et à discerner ce qui convient au mieux-vivre individuel et collectif²³²³.

En EMRC, on indique que « l'acte d'apprécier l'apport de la tradition catholique vivante ne peut s'opérer à vide. Il s'exerce à travers des situations concrètes »²³²⁴. Celles-ci doivent être choisies en fonction des intérêts des élèves : « il importe que les deux compétences de la discipline se développent à partir de situations d'apprentissage étroitement liées aux champs d'intérêt, aux besoins et aux préoccupations des jeunes d'aujourd'hui »²³²⁵. La tradition catholique qu'on propose de faire découvrir aux élèves n'est « pas celle des grands discours, mais celle qui s'est vécue et qui se vit toujours sur le terrain, qui se renouvelle et s'actualise dans le quotidien »²³²⁶. En *Enseignement moral* également, on veut attirer l'élève « à

²³²² SEC1_DP_03, p.499

²³²³ SEC2_DP_03, p.504

²³²⁴ SEC1_DP_04, p.423

²³²⁵ SEC1_DP_04, p.527

²³²⁶ SEC1_DP_04, p.527

partir de problématiques associées à des situations qui le touchent de près »²³²⁷. En EMRP, on propose de « tirer profit d'événements du quotidien »²³²⁸ pour aborder les enjeux au programme. On considère en effet que « les événements de la vie quotidienne fournissent de multiples occasions d'aborder des questions qui préoccupent les adolescents : changements, transitions, arrivées, départs, ruptures, amitiés, retrouvailles, deuils, conflits, réconciliations, etc. »²³²⁹. Pour intéresser les élèves à la Bible, on cherche ainsi à leur montrer que « la relation entre la Bible et la culture prend tout son sens dans la vie quotidienne »²³³⁰.

Finalement, les cours du domaine du *Développement professionnel* insistent grandement sur l'importance d'offrir un apprentissage concret, lié au monde du travail. Comme les cours de *Langues*, les cours de ce domaine mettent l'accent sur la communication, en demandant à l'élève de rédiger des textes ou de prononcer des exposés qui s'adressent à un destinataire réel. On souhaite ainsi que l'élève comprenne qu'« on ne s'adresse pas à un pair ou à un futur employeur de la même façon et qu'un texte écrit pour soi ne comporte pas les mêmes exigences qu'un texte destiné à un lecteur externe »²³³¹. Les projets entrepreneuriaux élaborés par les élèves doivent, quant à eux, reposer sur une « connaissance de la communauté à laquelle ils le destinent. Il leur faut en effet s'assurer que le projet réponde de façon novatrice et réaliste à un besoin de cette dernière, cibler le public auquel il s'adresse et considérer les tendances du marché »²³³². Le *Projet personnel d'orientation*,

²³²⁷ SEC1_DP_04, p.532

²³²⁸ SEC1_DP_05, p.557

²³²⁹ SEC1_DP_05, p.557

²³³⁰ SEC1_DP_05, p.558

²³³¹ SEC2_PRO_02, p.8

²³³² SEC2_PRO_04, p.19

parce qu'il est « centré sur l'expérimentation »²³³³, doit assurer « plus de signification et d'authenticité aux apprentissages »²³³⁴. Dans ce programme, les SAÉ doivent non seulement être authentiques, mais « expérientielles ». En effet, « une situation est expérientielle dans la mesure où elle permet de découvrir par la pratique certaines réalités d'un milieu de formation ou du monde du travail »²³³⁵.

5.3.3.6 Des apprentissages au choix

Si l'on fait confiance aux enseignants pour élaborer des SAÉ intéressantes pour leurs élèves, on considère que ces derniers sont parfois les mieux placés pour choisir eux-mêmes les objets d'étude qui les intéressent le plus. Parfois, ce choix s'effectue à partir des suggestions de l'enseignant, qui doit « proposer » des SAÉ, et non les imposer. Il est donc fréquemment question des SAÉ « que l'enseignant propose »²³³⁶ ou qui « sont proposées »²³³⁷ à l'élève. On considère que « plus la situation proposée leur paraît attrayante et pertinente, plus les élèves feront d'efforts pour participer et faire connaître leur point de vue »²³³⁸.

Plusieurs programmes soulignent ainsi l'importance de permettre à l'élève de choisir ses propres objets d'étude, que ce soit de sa propre initiative ou à partir des propositions de l'enseignant. Dès le préscolaire, l'enfant « choisit des activités où il trouve du plaisir à apprendre et qui mettent son potentiel à profit »²³³⁹. En

²³³³ SEC2_PRO_02, p.11

²³³⁴ SEC2_PRO_02, p.5

²³³⁵ SEC2_PRO_02, p.11

²³³⁶ SEC1_LAN_02, p.93

²³³⁷ PRI_MST_02, p.150

²³³⁸ SEC1_LAN_04, p.177

²³³⁹ PRI_PRES_01, p.56

EMRC, « l'élève choisit un récit biblique de la tradition catholique vivante en réponse à une question de sens »²³⁴⁰ qu'il se pose. En anglais, l'élève est invité à « pren[dre] part au choix des questions et des sujets à explorer en classe »²³⁴¹. En effet, « les élèves sont au centre de leur apprentissage linguistique. Ils y participent activement en prenant part, par exemple, au choix du sujet des situations d'apprentissage et d'évaluation »²³⁴². Autrement dit, « l'enseignant permet à l'élève de se prononcer sur le choix des sujets »²³⁴³ qui sont abordés en classe. En mathématique, l'élève de la séquence *Technico-sciences* a davantage de latitude que ses camarades des autres séquences, puisqu'il est invité à participer à une activité lui permettant « d'explorer la portée culturelle ou professionnelle de la mathématique »²³⁴⁴. On insiste sur le fait qu'« il importe qu'il puisse choisir cette activité »²³⁴⁵ lui-même. Dans les cours du domaine de l'*Univers social*, l'élève doit choisir ses objets d'étude à partir de ses propres interrogations sur le monde qui l'entoure. En géographie, « l'élève étudie les organisations territoriales à partir de ce qu'il connaît, observe et perçoit du monde. Il cherche à répondre aux questions qu'il se pose en se référant à des ressources variées et en utilisant des techniques propres à la discipline »²³⁴⁶. En HÉC, l'élève « cherche à répondre aux questions qu'il se pose en émettant des hypothèses à propos des réalités sociales qu'il explore »²³⁴⁷.

²³⁴⁰ PRI_DP_04, p.295

²³⁴¹ SEC1_LAN_04, p.173

²³⁴² SEC1_LAN_04, p.175

²³⁴³ SEC2_LAN_06, p.9

²³⁴⁴ SEC2_MST_02, p.85

²³⁴⁵ SEC2_MST_02, p.85

²³⁴⁶ SEC1_US_02, p.306

²³⁴⁷ SEC1_US_03, p.342

Autrement dit, « l'élève interprète les réalités sociales d'abord à partir d'interrogations auxquelles il cherche à trouver des réponses »²³⁴⁸.

C'est toutefois dans les cours de français que l'on insiste le plus sur la liberté accordée à l'élève dans le choix de ses objets d'étude, et plus précisément, des livres qu'il souhaite lire. Les auteurs du programme ont délibérément décidé de ne rien imposer : « Quelles œuvres l'élève lit-il? Qui en fait le choix? Aucune liste d'œuvres obligatoire n'est proposée »²³⁴⁹. L'élève doit choisir lui-même ce qu'il souhaite lire, à partir des propositions de son enseignant ou de « son équipe-cycle »²³⁵⁰. L'enseignant doit « proposer une grande variété d'œuvres »²³⁵¹, pour offrir le plus grand choix possible à l'élève. Celui-ci « se constitue un bagage personnel d'œuvres à partir desquelles il construira ses propres repères culturels »²³⁵². Les œuvres lues et les apprentissages effectués varient donc d'un élève à l'autre, chacun ayant son propre « répertoire personnalisé d'œuvres littéraires »²³⁵³.

Dans les cours de français, langue seconde, on va encore plus loin : non seulement l'élève peut choisir les textes qu'il lit, mais il peut lire des textes qu'il a lui-même rédigés. En effet, on encourage « la lecture de textes variés en français, dont les siens »²³⁵⁴. Cette approche est également adoptée dans les cours d'art : l'élève est invité à choisir les œuvres qu'il apprécie et qu'il interprète parmi un

²³⁴⁸ SEC1_US_03, p.346

²³⁴⁹ SEC1_LAN_02, p.99

²³⁵⁰ SEC1_LAN_02, p.99

²³⁵¹ SEC12_LAN_02, p.99

²³⁵² SEC1_LAN_02, p.99

²³⁵³ SEC2_LAN_02, p.30

²³⁵⁴ SEC2_LAN_03, p.22

répertoire proposé par l'enseignant, mais également parmi ses propres créations et celles de ses pairs. Au primaire, « à chacun des trois cycles, l'élève utilise ses propres créations et celles de ses camarades »²³⁵⁵. Il « prend part à de courtes activités d'observation portant sur ses propres réalisations ou celles de ses camarades »²³⁵⁶. Les créations des élèves sont incluses dans le répertoire d'œuvres à interpréter et à apprécier, en tant que composantes de la « diversité » artistique à découvrir. En danse, on encourage donc « le contact avec des œuvres chorégraphiques variées – qu'il s'agisse des siennes, de celles de ses camarades ou d'extraits de celles d'hommes et de femmes d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs »²³⁵⁷. Au secondaire également, « les œuvres qu'il est appelé à apprécier comprennent ses propres réalisations et celles de ses camarades de classe »²³⁵⁸. On s'attend donc à ce que l'élève du secondaire « interprète ses propres créations et celles des autres »²³⁵⁹.

En somme, que ce soit dans les cours d'art ou dans les cours de français, aucun corpus d'œuvres n'est imposé. Si l'on affirme vouloir offrir à l'élève une culture littéraire et artistique par la mise en contact avec une grande variété d'œuvres, on s'empresse de rappeler qu'il revient à l'élève de choisir lui-même ce qu'il veut lire, jouer, danser, sculpter ou peindre. La culture classique, qu'elle soit littéraire ou artistique, n'est pas interdite, puisqu'elle peut être « proposée » à l'élève, mais elle n'est pas obligatoire, l'élève ayant la possibilité de choisir des œuvres moins rebutantes, plus près de sa culture immédiate, voire des œuvres qu'il a lui-même créées. Aucune idée de hiérarchie n'apparaît dans les programmes

²³⁵⁵ PRI_ART_02, p.200

²³⁵⁶ PRI_ART_02, p.202

²³⁵⁷ PRI_ART_04, p.230

²³⁵⁸ SEC1_ART_02, p.388

²³⁵⁹ SEC1_ART_04, p.426

lorsqu'il s'agit de ces œuvres, les grands classiques étant équivalents aux productions des élèves. C'est plutôt l'idée de diversité qui l'emporte. En musique, par exemple, le plus important est que l'élève soit en « contact avec des œuvres musicales variées – qu'il s'agisse des siennes ou encore de celles d'autres élèves ou de compositeurs appartenant à des époques et à des cultures diverses »²³⁶⁰. Cette horizontalité nous apparaît cohérente avec l'APC : les compétences ayant préséance sur les connaissances, celles-ci sont interchangeables : il importe peu que l'élève lise un classique de la littérature ou un récit inventé par son camarade, qu'il joue une sonate du XVII^e siècle ou une chansonnette de son cru. L'important, c'est qu'il lise ou qu'il joue de la musique. L'objectif avoué de cette multiplication des possibilités offertes aux élèves quant à leurs objets d'étude est de les intéresser davantage à leurs apprentissages : « Le choix des œuvres, partagé par les élèves et l'enseignant, s'inscrit dans des contextes signifiants qui prennent en compte à la fois les champs d'intérêt des élèves et les besoins d'apprentissage ciblés par l'enseignant »²³⁶¹. On espère également que cela lui permette d'acquérir davantage d'autonomie : l'élève « gagne en autonomie à mesure qu'il effectue des recherches et choisit ses textes lui-même »²³⁶².

5.3.3.7 La créativité

L'analyse des programmes scolaires nous a permis de constater qu'une grande place y était accordée à la créativité de l'élève, qui doit pouvoir s'exprimer dans le cadre scolaire, et en particulier dans les cours d'art. L'enseignant doit donc choisir des SAÉ qui laissent à l'élève le plus d'espace possible pour exprimer sa

²³⁶⁰ SEC1_ART_05, p.450

²³⁶¹ SEC2_LAN_02, p.2

²³⁶² SEC2_LAN_06, p.26

créativité. Cet élément nouveau n'avait pas émergé de notre analyse des documents d'orientation.

La séquence des compétences des cours d'art est particulièrement révélatrice de l'importance accordée à l'expressivité et à la créativité de l'élève²³⁶³. Dans tous les cours de ce domaine, la première compétence consiste à « créer », la deuxième à « interpréter » et la troisième à « apprécier » des œuvres, qu'il s'agisse de chorégraphies ou encore d'œuvres dramatiques, plastiques ou musicales. Il ne s'agit pas d'un ordre chronologique, puisque les trois compétences doivent être développées en synchronie, comme dans l'ensemble des programmes. Il n'est donc pas question de demander à l'élève de composer une symphonie avant même d'en avoir entendue une. Toutefois, il s'agit clairement d'un ordre de priorité, l'ensemble des programmes d'art accordant une grande importance à l'expression et à la créativité de l'enfant, qui occupent beaucoup plus de place que la maîtrise des techniques et la connaissance des œuvres classiques ou contemporaines. Le programme est d'ailleurs très clair à ce sujet : « il importe d'accorder au processus créateur une place centrale parmi les activités d'apprentissage en arts »²³⁶⁴. La « dynamique de création »²³⁶⁵ doit agir comme « trame de son cheminement artistique »²³⁶⁶. En fait, non seulement les cours sont davantage axés sur la pratique des arts que sur l'appréciation des œuvres, mais la pratique elle-même doit surtout permettre à l'élève d'exprimer sa créativité, plutôt que sa maîtrise des techniques propre à l'art qu'il pratique, et ce, tant lorsqu'il crée ses propres œuvres que

²³⁶³ Cette approche a d'ailleurs été critiquée par Normand Baillargeon :

Baillargeon, Normand. « Les arts au primaire », dans *Contre la réforme pédagogique. Op.Cit.*, p.116-120

²³⁶⁴ SEC1_GEN_05, p.69

²³⁶⁵ SEC2_ART_05, p.16

²³⁶⁶ SEC2_ART_05, p.16

lorsqu'il interprète celles d'autrui. Le programme du premier cycle du secondaire le confirme : « l'accent porte sur l'authenticité, l'expressivité et la recherche d'originalité dans la création et l'interprétation d'œuvres »²³⁶⁷.

Dans le cadre de ses cours d'art, l'élève peut donc « exprimer sa réalité et sa vision du monde »²³⁶⁸ et « communiquer ses images intérieures par la création et l'interprétation de productions artistiques »²³⁶⁹. Celles-ci lui permettent « d'exprimer ses idées et sa vision personnelle du monde »²³⁷⁰. L'élève doit être « amené à réfléchir sur son expérience de création et à relater des faits qui sont signifiants pour lui »²³⁷¹. La formation artistique « développe la sensibilité et le potentiel créateur de l'élève »²³⁷², elle « ouvre la voie au monde de la sensibilité, de la subjectivité et de la créativité »²³⁷³, elle incite l'élève à « communiquer ses images intérieures et à exprimer sa vision du monde »²³⁷⁴. En effet, « dans ses réalisations, l'élève est invité à transposer sa vision de la proposition de manière concrète, expressive et symbolique »²³⁷⁵.

La première compétence, celle relative à la création, lui permet d'inventer des séquences dramatiques, des créations plastiques, des chorégraphies et des pièces

²³⁶⁷ SEC1_ART_02, p.382

²³⁶⁸ PRI_ART_01, p.190

²³⁶⁹ PRI_ART_01, P.190

²³⁷⁰ PRI_ART_02, p.196

²³⁷¹ PRI_ART_03, p.212

²³⁷² PRI_ART_04, p.224

²³⁷³ SEC1_GEN_05, p.67

²³⁷⁴ SEC1_GEN_05, p.67

²³⁷⁵ SEC1_GEN_05, p.69

musicales « qui traduisent sa personnalité, son vécu et ses aspirations »²³⁷⁶, ce qui lui permet de « développer sa créativité »²³⁷⁷. Les créations de l'élève « traduisent sa perception du réel; elles sont authentiques et témoignent d'une recherche d'originalité et d'expressivité »²³⁷⁸. Par exemple, « créer en arts plastiques, c'est concrétiser dans la matière, par l'action de l'imagination créatrice et de la pensée visuelle, des images que l'on porte en soi »²³⁷⁹. La deuxième compétence, qui concerne l'interprétation d'œuvres ou d'extraits d'œuvres, doit « mettre en évidence leur caractère expressif »²³⁸⁰. L'interprétation doit donc toujours être exécutée « à des fins d'expression, de communication et de création »²³⁸¹. Elle « traduit des intentions expressives claires et personnelles »²³⁸².

Bien qu'elle soit dominante dans les cours d'art, l'expression créatrice se retrouve aussi dans d'autres cours, notamment au moyen de la compétence transversale *Mettre en œuvre sa pensée créatrice*. Dans la présentation de cette compétence, on rappelle qu'« à l'école, c'est l'ensemble des activités qui doivent supporter le développement d'une pensée créatrice »²³⁸³. Dans les cours de langue, celle-ci est présentée notamment comme un « outil d'expression, de création »²³⁸⁴. L'enseignant doit donc inciter les élèves à « se mettre à l'œuvre en mobilisant leurs

²³⁷⁶ PRI_ART_02, p.198

²³⁷⁷ PRI_ART_02, p.198

²³⁷⁸ SEC1_ART_02, p.385

²³⁷⁹ SEC1_ART_03, p.404

²³⁸⁰ PRI_ART_02, p.201

²³⁸¹ PRI_ART_03, p.210

²³⁸² SEC1_ART_04, p.427

²³⁸³ PRI_GEN_03, p.22

²³⁸⁴ PRI_LAN_02, p.72

compétences transversales, en particulier leur créativité »²³⁸⁵. En anglais, les élèves doivent « exprimer leur créativité »²³⁸⁶ et écrire des textes qui doivent « refléter leur créativité »²³⁸⁷. On établit même un rapprochement entre les cours d'art et les disciplines scientifiques. Par exemple, en mathématique, « les créations artistiques et les activités ludiques » permettent à l'élève de « faire appel autant à sa créativité qu'à son raisonnement »²³⁸⁸. Dans ce cours, « il est créatif, parce que l'élève doit imaginer des combinaisons d'opérations pour trouver diverses réponses à une situation-problème »²³⁸⁹. La science et la technologie peuvent également « tire[r] profit de l'exercice de la créativité à laquelle les disciplines artistiques concourent largement »²³⁹⁰. En géographie, « le décodage de paysages, le choix d'échelles d'analyse et la production de documents originaux, tels les schémas, les croquis et les cartes, constituent par ailleurs autant de façons de développer sa pensée créatrice »²³⁹¹.

5.3.3.8 L'expression d'opinions

Dans une école centrée sur l'élève, l'enseignant doit laisser à l'élève tout l'espace dont il a besoin pour exprimer sa créativité, mais aussi pour faire connaître ses opinions. Dans plusieurs programmes, on demande ainsi aux enseignants de créer

²³⁸⁵ SEC2_LAN_02, p.14

²³⁸⁶ SEC1_LAN_04, p.184

²³⁸⁷ SEC1_LAN_04, p.185

²³⁸⁸ SEC2_MST_02, p.15

²³⁸⁹ PRI_MST_02, p.124

²³⁹⁰ SEC2_MST_03, p.7

²³⁹¹ SEC1_US_02, p.304

des SAÉ qui permettent à l'élève d'exprimer son opinion sur un enjeu de société, d'offrir sa propre interprétation d'un phénomène à l'étude, de donner son point de vue sur une question controversée. On souhaite que l'élève effectue ses apprentissages dans un contexte « où lui seront données de multiples occasions d'exprimer ses opinions, d'en débattre avec d'autres, de les confronter avec des points de vue divergents et d'en analyser le bien-fondé »²³⁹². On souhaite lui offrir le plus possible d'occasions « d'exprimer ses idées de façon personnelle »²³⁹³. Dans ses cours, « l'élève est souvent appelé à donner son opinion, à orienter une décision, à prendre position sur un sujet, à réagir, à juger, à apprécier ou à privilégier une façon de faire »²³⁹⁴.

Les cours de français, qui sont axés sur la communication, offrent à l'élève plusieurs occasions d'exprimer son opinion. Lorsqu'il lit, l'élève doit offrir une « interprétation personnelle »²³⁹⁵ du texte à l'étude. Lorsqu'il écrit, cela « permet à l'élève d'exprimer et de partager sa vision du monde »²³⁹⁶. Lorsqu'il s'exprime oralement, c'est bien souvent « pour défendre une idée »²³⁹⁷. L'expression d'opinions est d'ailleurs présentée comme la finalité des cours de langues : la lecture et l'écriture doivent ultimement permettre à l'élève d'« exprimer ses idées »²³⁹⁸ plus clairement dans divers contextes. Pour y parvenir, on doit toutefois lui offrir le plus d'occasions possible de le faire dans un cadre scolaire :

²³⁹² SEC1_GEN_04, p.40

²³⁹³ SEC1_GEN_04, p.52

²³⁹⁴ SEC1_LAN_02, p.109

²³⁹⁵ PRI_LAN_02, p.75

²³⁹⁶ SEC1_LAN_02, p.110

²³⁹⁷ SEC1_LAN_02, p.122

²³⁹⁸ SEC1_LAN_02, p.93

« l'enseignant de français l'encourage à donner son opinion dans le journal scolaire, à participer à des comités consultatifs, à intervenir dans des assemblées et à réfléchir aux effets de ses interventions sur les autres »²³⁹⁹.

En *Science et technologie*, la compétence intitulée *Mettre à profit ses connaissances scientifiques et technologiques* offre à l'élève plusieurs occasions de prendre position sur des enjeux scientifiques et technologiques, notamment sur des enjeux environnementaux. Dans ce cours, « l'élève est confronté à diverses problématiques sur lesquelles il est progressivement appelé à se construire une opinion »²⁴⁰⁰. Il doit ainsi se prononcer sur « de grandes problématiques tirées du quotidien, de l'actualité, etc. »²⁴⁰¹ Il « se forge ainsi une opinion tout en s'appuyant entre autres sur des principes scientifiques et technologiques »²⁴⁰² qui figurent au programme. Il est donc « appelé à construire son opinion et à construire une argumentation relative à une problématique scientifique ou technologique »²⁴⁰³.

Les cours du domaine de l'*Univers social* offrent également plusieurs occasions à l'élève d'exprimer son point de vue sur les « réalités sociales » au programme. La discipline historique étant présentée non pas comme un corpus de savoirs, mais comme une méthode, celle-ci est mise au service de la construction d'une opinion par l'élève : « le fait d'interroger les réalités sociales dans une perspective historique permet à l'élève d'établir les fondements de son interprétation, d'en construire une représentation personnelle et de donner des

²³⁹⁹ SEC1_LAN_02, p.94

²⁴⁰⁰ SEC2_MST_03, p.16

²⁴⁰¹ SEC2_MST_03, p.18

²⁴⁰² SEC2_MST_03, p.18

²⁴⁰³ SEC2_MST_03, p.26

assises historiques à sa conscience citoyenne »²⁴⁰⁴. De plus, « cette méthode, utilisée par l'historien, permet à l'élève de construire son interprétation des réalités sociales passées ou présentes sur des bases formelles »²⁴⁰⁵. C'est toutefois dans le cours *Monde contemporain* que la construction et l'expression d'opinions occupent le plus de place, puisque les deux compétences du cours tendent vers cet objectif. En effet, la première compétence s'intitule *Interpréter un problème du monde contemporain* et la seconde, *Prendre position sur un enjeu du monde contemporain*. Dans ce cours, les élèves doivent « interpréter des problèmes qui interpellent le monde contemporain et prendre position sur des enjeux qui s'y jouent »²⁴⁰⁶. Les élèves doivent constamment « prendre position sur des enjeux mondiaux »²⁴⁰⁷, ils doivent « exprimer leur opinion au regard d'enjeux du monde contemporain »²⁴⁰⁸. Ils doivent également être en mesure de confronter leurs points de vue, puisque « lorsqu'ils prennent position sur un enjeu, les élèves sont amenés à en débattre »²⁴⁰⁹.

Les cours du domaine du *Développement personnel* accordent également une grande importance à l'expression d'opinions, non pas au moyen de débats où s'affrontent des points de vue opposés et tranchés, mais par la « pratique du dialogue » orientée vers la recherche de consensus. En *Enseignement moral*, « la pratique du dialogue moral est au cœur du programme »²⁴¹⁰. Dans le cadre de ce

²⁴⁰⁴ SEC1_US_03, p.344

²⁴⁰⁵ SEC1_US_03, p.346

²⁴⁰⁶ SEC2_US_03, p.3

²⁴⁰⁷ SEC2_US_03, p.5

²⁴⁰⁸ SEC2_US_03, p.5

²⁴⁰⁹ SEC2_US_03, p.15

²⁴¹⁰ PRI_DP_03, p.506

dialogue, l'élève « prend graduellement conscience de ses idées et de ses réactions et apprend à s'en distancier pour tenir compte de celles de l'autre »²⁴¹¹. Il « énonce clairement ses idées »²⁴¹², il « exprime son point de vue avec discernement »²⁴¹³ et « sait exprimer son opinion en donnant les motifs sur lesquels il s'appuie »²⁴¹⁴. En ÉCR, la pratique du dialogue occupe également une place de choix, puisqu'elle fait l'objet de la compétence centrale du cours, à laquelle toutes SAÉ doivent faire appel, qu'elles soient liées au volet *Éthique* ou au volet *Culture religieuse* du programme²⁴¹⁵. C'est dans le cadre de ce dialogue que « se construisent et s'expriment différents points de vue »²⁴¹⁶. Les élèves doivent alors « élaborer un point de vue »²⁴¹⁷ et « exprimer leur point de vue tout en étant attentifs à ceux des autres »²⁴¹⁸.

Comme l'illustrent les exemples qui précèdent, l'expression de points de vue occupe une grande place dans les programmes scolaires et sert souvent de justification aux apprentissages scolaires : s'il faut maîtriser la langue française, c'est parce que celle-ci nous sert d'instrument pour exprimer notre point de vue; s'il faut acquérir des connaissances factuelles sur l'histoire ou sur les technologies, c'est parce que ces connaissances nous permettent de nous forger une opinion sur des enjeux sociaux. Conformément à l'APC, selon laquelle les connaissances acquises

²⁴¹¹ PRI_DP_03, p.506

²⁴¹² PRI_DP_03, p.506

²⁴¹³ PRI_DP_03, P.287

²⁴¹⁴ SEC1_DP_03, p.507

²⁴¹⁵ PRI_DP_06, p.286

²⁴¹⁶ PRI_DP_06, p.304

²⁴¹⁷ PRI_DP_06, p.304

²⁴¹⁸ PRI_DP_06, p.304

sont des ressources au service d'un savoir-agir, les savoirs scolaires ne sont utiles que dans la mesure où ils peuvent être utilisés comme arguments par l'élève lorsqu'il donne son opinion²⁴¹⁹.

Cette importance accordée à l'opinion des élèves dans les programmes scolaires s'accompagne toutefois d'exigences quant à la rigueur de l'argumentation qui vient appuyer cette opinion. Dès le primaire, l'élève « développe son jugement critique par la consultation de points de vue divergents avant d'arrêter le sien »²⁴²⁰. Au secondaire, les exigences sont encore plus élevées. L'élève doit « s'interroger sur ses opinions ou ses prises de position. Il analyse les valeurs qui leur sont sous-jacentes et prend conscience des influences auxquelles il est soumis »²⁴²¹. Il doit également « apprendre à raisonner à partir de faits et à justifier son interprétation par l'argumentation »²⁴²². L'élève n'est donc pas invité à donner son opinion à brûle-pourpoint, mais uniquement après avoir mené des recherches qui lui ont permis de se forger une opinion éclairée : « en ayant consulté différentes ressources qui présentent divers aspects et points de vue, l'élève pourra hiérarchiser les éléments d'information et en privilégier certains de manière à construire son opinion »²⁴²³. Il est aussi invité à confronter son point de vue à celui des autres, et à « s'ajuste[r] quand les arguments d'autrui lui permettent de mieux préciser sa pensée »²⁴²⁴. Il doit

²⁴¹⁹ Nous avons pu constater les effets de cette approche dans le cadre de notre propre enseignement au collégial auprès des étudiants issus du renouveau pédagogique. Dans un examen, lorsque nous leur demandions de présenter la pensée d'un sociologue sur un sujet, les étudiants étaient perplexes. Ils s'attendaient plutôt à devoir défendre leur propre opinion sur le sujet, quitte à s'appuyer sur les auteurs et théories vus en classe pour le faire. Pour eux, devoir démontrer leur compréhension de la pensée d'un auteur sans prendre position eux-mêmes était un exercice parfaitement inutile, voire frustrant.

²⁴²⁰ PRI_US_02, p.174

²⁴²¹ SEC1_GEN_04, p.41

²⁴²² SEC1_US_03, p.346

²⁴²³ SEC2_MST_03, p.17

²⁴²⁴ SEC2_MST_03, p.22

s'appuyer sur « une argumentation riche et variée »²⁴²⁵ et « évit[er] les généralisations hâtives »²⁴²⁶. De plus, il apprend en ÉCR à éviter les erreurs de logique « susceptibles d'entraver le dialogue »²⁴²⁷.

À la lumière de cette analyse, on pourrait penser que les élèves ont la possibilité de défendre n'importe quelle opinion, pour autant qu'ils soient en mesure de l'appuyer à l'aide d'arguments. Toutefois, comme nous l'avons démontré tout au long de ce chapitre, les programmes ne se contentent pas de promouvoir la rigueur argumentative : ils font aussi la promotion de principes, de valeurs, d'attitudes et de comportements. Ainsi, pour être recevables, les opinions et les arguments des élèves doivent non seulement respecter les règles de la logique, mais aussi les fondements idéologiques du *Programme de formation* et des différents programmes disciplinaires. Rappelons qu'en ÉCR, l'enseignant doit juger de la validité du point de vue de l'élève « en se référant aux finalités du programme »²⁴²⁸, et que les cours consacrés à l'environnement reposent « sur une éthique environnementale et vise l'adoption d'attitudes, de valeurs et de conduites imprégnées de cette éthique »²⁴²⁹. Les points de vue qui vont à l'encontre de ces grandes orientations ne seraient donc pas recevables, même s'ils sont bien argumentés. En somme, s'il est vrai que l'élève doit défendre son point de vue à l'aide d'arguments, il n'en demeure pas moins que des critères idéologiques doivent guider l'enseignant qui juge de la recevabilité de ces arguments.

²⁴²⁵ SEC2_MST_05, p.19

²⁴²⁶ SEC2_US_02, p.17

²⁴²⁷ Au terme de ses études secondaires, l'élève doit être en mesure d'éviter les pièges suivants : la généralisation abusive, l'attaque personnelle, l'appel au clan, l'appel à la popularité, l'appel au préjugé, l'appel au stéréotype, l'argument d'autorité, la double faute, la caricature, le faux dilemme, la fausse causalité, la fausse analogie, la pente fatale et le complot. SEC2_DP_03, p.66

²⁴²⁸ PRI_DP_06, p.290

²⁴²⁹ SEC2_MST_05, p.12

5.3.4 Conclusion

Le *Programme de formation* n'est pas qu'une somme de programmes disciplinaires à l'intention de ceux qui auront à les appliquer en classe. C'est un ensemble de documents liés les uns aux autres, qui présentent une vision de la société et de l'élève, ainsi que du rôle que l'école est appelée à jouer dans le Québec d'aujourd'hui. Il repose sur certaines idées qui sont souvent les mêmes que celles présentées dans les documents d'orientation. En plus d'être un élément central de la réforme scolaire, dont la mise en place coïncide avec son adoption pour chacun des niveaux scolaires, le *Programme* est une des pièces maîtresses du nouveau discours pédagogique québécois, qui s'impose aux enseignants, aux autres membres du personnel scolaire et même aux parents. Si tous ces acteurs conservent une certaine marge de manœuvre leur permettant d'ignorer certains aspects du programme qui ne leur conviennent pas²⁴³⁰, nous considérons néanmoins que le programme peut exercer une influence déterminante sur les valeurs, les attitudes et les comportements de ceux qui ont fréquenté l'école québécoise depuis son adoption.

²⁴³⁰ Les parents ont sans doute davantage de liberté que les enseignants à cet égard!

CHAPITRE VI

CONCLUSION

Dans le cadre de cette thèse, nous avons analysé le nouveau discours pédagogique québécois, défini à partir de son lien avec la société des identités et de sa volonté de rupture avec un discours pédagogique antérieur. Pour ce faire, nous avons procédé à une analyse qualitative de documents ministériels publiés au Québec entre 1996 et 2010. Nous cherchions à savoir sur quelles représentations de la communauté et du sujet politiques ce discours était fondé, et quelles pratiques éducatives découlaient de ces représentations. Nous pouvons maintenant dégager les grandes lignes du nouveau discours pédagogique, en plus d'aborder une question complémentaire à celles qui étaient à l'origine de notre recherche : la question des acteurs du changement.

6.1 Le nouveau discours pédagogique et ses paradoxes

Aux chapitres précédents, nous avons présenté une analyse détaillée du nouveau discours pédagogique, à partir de deux grands thèmes : la diversité et l'individualisme. Afin de nous détacher de cette analyse détaillée pour jeter un regard plus synthétique sur notre corpus, nous avons choisi de présenter les grandes caractéristiques du nouveau discours pédagogique en faisant ressortir leur caractère paradoxal, ainsi que leur lien avec la société des identités. Nous avons ainsi relevé trois grands paradoxes du nouveau discours pédagogique, soit la coexistence

d'anciens et de nouveaux discours, la politisation et la dépolitisation de l'école, ainsi que la liberté individuelle et la prise en charge de l'individu.

6.1.1 Premier paradoxe : la coexistence d'anciens et de nouveaux discours

Notre analyse nous a permis de constater que les auteurs des documents d'orientation, comme ceux des programmes scolaires, ont cherché à rompre avec les anciens discours pédagogiques jugés obsolètes, mais qu'il demeure, malgré tout, des traces de ces anciens discours dans notre corpus. Ce paradoxe, selon lequel un nouveau discours intègre celui qu'il cherche pourtant à dépasser, nous rappelle que les discours pédagogiques cherchent toujours à réconcilier des intérêts contradictoires, tout en masquant ces contradictions derrière une prétention au consensus²⁴³¹.

Dans les deux sous-corpus, le nouveau discours pédagogique est en effet présenté comme une réalité incontournable de notre époque, à laquelle tous doivent adhérer sous peine de priver les élèves des ressources nécessaires à leur pleine participation au XXI^e siècle. L'école, ceux qui y travaillent, de même que ceux qui la fréquentent, sont ainsi invités à s'adapter à la diversité de la société, ainsi qu'aux multiples changements économiques, démographiques, culturels et technologiques de la société mondialisée. Pour atteindre cet objectif, ils sont invités à se débarrasser des conceptions plus traditionnelles du rôle de l'école.

On propose d'abord de rompre avec les conceptions nationalistes de l'école, qui auraient tendance à négliger la diversité de la population. En littérature, en arts, mais surtout en histoire, on propose de décentrer l'enseignement de la majorité francophone, pour accorder davantage de place aux minorités anglophones,

²⁴³¹ Reboul, O. *Op.Cit.*, p.48

immigrantes et autochtones, ainsi qu'à l'histoire du monde. Toutefois, malgré cette volonté affichée de dépouiller l'école de tout nationalisme, il demeure, dans notre corpus, des traces d'un discours nationaliste, marqué par un souci de transmettre la culture québécoise, définie principalement à partir de la langue française. Ce discours se caractérise également par un souci d'intégration des immigrants à cette culture commune. À cet effet, on remarque une grande cohérence entre les programmes scolaires destinés aux élèves immigrants et les documents d'orientation qui les encadrent, en particulier la *Politique d'intégration et d'éducation interculturelle*.

Le nouveau discours pédagogique propose également de rompre avec la pédagogie humaniste, jugée trop abstraite et inintéressante pour les jeunes d'aujourd'hui. On enjoint les enseignants à transformer radicalement leurs méthodes d'enseignement pour ancrer davantage les apprentissages scolaires dans la vie quotidienne des élèves. Les changements demandés sont tels que les programmes scolaires ont été entièrement révisés pour répondre aux objectifs du « renouveau pédagogique ». Malgré tout, il demeure, dans nos deux sous-corpus, des traces de ce discours pédagogique moderne d'inspiration humaniste, pourtant honni. On le retrouve surtout dans les documents publiés au début de la période étudiée. L'analyse de nos deux sous-corpus confirme ainsi la thèse du détournement des intentions initiales de la réforme scolaire. Qu'il s'agisse de la place accordée aux savoirs ou du rôle accordé aux « repères culturels », nous avons pu constater qu'un glissement s'était opéré, non seulement entre les documents fondateurs de la réforme et ceux qui l'ont concrétisée, mais aussi entre les premiers programmes de la réforme, qui touchaient l'enseignement primaire, et ceux qui ont poursuivi la réforme au secondaire.

6.1.2 Deuxième paradoxe : La politisation et la dépolitisation de l'école

Le deuxième paradoxe du nouveau discours pédagogique réside dans la tension entre politisation et dépolitisation de l'école. En effet, on peut affirmer que l'école joue un rôle plus politique que jamais, puisque la mission de l'école s'est élargie pour inclure un grand nombre d'objectifs sociétaux, tels que le rapprochement interculturel, la lutte contre les discriminations et la construction d'une nouvelle citoyenneté. En effet, dans les deux sous-corpus, on fait la promotion d'une citoyenneté qui se définit par des principes, des valeurs et des comportements, et qui se vit à l'échelle mondiale et locale, plutôt que nationale. Les apprentissages scolaires sont mis au service de la formation d'un citoyen « responsable », impliqué dans son milieu et soucieux de l'avenir de sa planète, notamment sur le plan environnemental.

Pour atteindre ces objectifs sociétaux, diverses mesures ont été mises en place. Au-delà des mesures ponctuelles, telles que les accommodements religieux et linguistiques accordés à certains élèves, c'est la révision du curriculum qui contribue le plus à la politisation de l'école. En effet, c'est principalement par l'introduction du cours ÉCR et la transformation du programme d'histoire en programme d'HÉC que les objectifs sociétaux sont introduits directement dans le curriculum, enseigné à l'ensemble des élèves. Le nouveau discours pédagogique préconise ainsi une véritable « adaptation systémique au pluralisme »²⁴³², qui affecte l'ensemble de la vie scolaire, ce qui correspond à la troisième et ultime phase de prise en compte de la diversité en milieu scolaire selon McAndrew. Ces cours permettent de faire la promotion d'attitudes et de comportements précis attendus de la part des élèves. L'analyse des documents d'orientation nous a permis de constater que ceux qui misaient sur l'école pour contribuer aux changements sociaux fondaient beaucoup d'espoir dans ces deux cours. L'analyse des programmes eux-mêmes nous a confirmé

²⁴³² McAndrew, M. *Immigration et diversité à l'école. Op.Cit.*, p.110

que ces cours visaient bien plus à apprendre aux élèves comment se comporter entre eux qu'à leur transmettre des connaissances factuelles.

Ces cours, de même que l'ensemble des activités scolaires et parascolaires, doivent offrir des occasions de promouvoir des attitudes et des comportements précis. Ceux-ci, loin de se limiter aux dispositions intellectuelles essentielles à l'apprentissage scolaire, concernent avant tout les façons de composer avec la diversité identitaire des élèves et de la société en général. Il s'agit donc d'enseigner aux élèves quels sont les « comportements appropriés » à adopter dans leurs rapports sociaux, à l'école comme ailleurs. À ces actions auprès des élèves s'ajoutent celles exercées auprès des adultes qui les entourent pour assurer la cohérence des interventions et renforcer leur effet auprès des enfants²⁴³³. Il y a là, nous semble-t-il, une véritable tentative d'endoctrinement, au sens où l'entend Baillargeon²⁴³⁴ : il s'agit de faire adhérer parents, élèves et enseignants à des « vérités » indémontrables quant à l'inéluctabilité de certains changements sociaux et à la nécessité d'agir d'une manière déterminée à l'égard de ces changements.

Cette politisation de fait s'accompagne toutefois d'une dépolitisation du discours, qui s'effectue par la négation du caractère polémique des orientations et des interventions scolaires. Celles-ci sont présentées non pas comme des objets de débat ou des choix politiques, mais comme des évidences incontestables. Cette dépolitisation s'opère à l'aide de deux procédés discursifs : le déterminisme et le consensualisme.

²⁴³³ L'action exercée auprès des parents a d'ailleurs été pour nous la grande surprise de cette analyse. Étant enseignante au niveau collégial, où les parents sont très peu impliqués dans la vie scolaire (toutes les informations pédagogiques et administratives sont communiquées directement aux étudiants), nous ne nous doutions pas que les concepteurs des programmes et des documents d'orientation misaient autant sur la socialisation familiale pour compléter le travail de socialisation effectué à l'école.

²⁴³⁴ Baillargeon, N. « Un immense péril : l'endoctrinement », *Op.Cit.*, p.12

D'une part, le déterminisme permet de présenter les changements introduits comme des conséquences obligatoires de changements sociaux sur lesquels les citoyens et les élus n'auraient aucune prise. L'école n'aurait ainsi pas le choix de prendre acte des changements sociaux et d'ajuster son action en conséquence. Ce postulat apparaît généralement dès les premières pages des documents analysés, afin de justifier les changements présentés dans les pages suivantes. C'est notamment le cas dans les programmes scolaires, qui sont introduits par un document intitulé *Un programme de formation pour le XXI^e siècle*. Ce procédé permet ainsi de présenter les adversaires du renouveau pédagogique non pas comme des opposants, qui proposent une vision différente de l'école, mais comme des nostalgiques, qui n'ont pas compris que le Québec et le monde avaient changé, ou encore, dans le cas des enseignants, comme des paresseux qui préfèrent le confort de leurs vieilles méthodes à l'effort requis pour s'adapter au changement. En somme, il y aurait d'un côté ceux qui ont compris la marche de l'histoire et, de l'autre, ceux qui refusent de se rendre à l'évidence.

D'autre part, la dépolitisation s'effectue par le recours à un champ lexical consensuel (diversité, rapprochement interculturel, ouverture, sensibilisation, vivre-ensemble, etc.) qui nie le caractère politique des interventions scolaires en les plaçant du côté de la vertu. En effet, comment peut-on être contre l'ouverture ou le vivre-ensemble? Qui voudrait être du côté de la fermeture ou du « vivre-séparément »? Comment peut-on s'opposer à ce que les élèves soient « sensibilisés » à certains phénomènes sociaux? Les questions controversées relatives à la vie en commun changent ainsi de statut : d'enjeux politiques, ils deviennent des impératifs moraux.

Cette dépolitisation, loin d'être propre au milieu scolaire, est caractéristique de la société des identités, dans laquelle « l'éthique se substitue au politique »²⁴³⁵. Il ne s'agit plus de trancher démocratiquement entre différents projets politiques, qui

²⁴³⁵ Beauchemin, J. *La société des identités*. *Op.Cit.*, p.67

s'appuieraient sur différentes valeurs, mais de s'entendre *a priori* sur un certain nombre de valeurs, tels que le « respect de la "différence" »²⁴³⁶ et l'« égalité »²⁴³⁷ absolue de toutes les identités, afin de mettre en place des mécanismes administratifs et juridiques qui assurent la concrétisation de ces principes. Ainsi, le rôle de l'école, dans la société des identités, consiste à inculquer ces valeurs aux élèves et à leur enseigner les « compétences » citoyennes qui leur permettent de les mettre en pratique, tant dans leurs rapports sociaux immédiats qu'en prévision de leur vie adulte. Ce n'est pas au conflit social et au débat politique que l'école contemporaine prépare les élèves, mais plutôt à la neutralisation de ces conflits dans le cadre du « dialogue » éthique.

6.1.3 Troisième paradoxe : la liberté individuelle et la prise en charge de l'individu

Le dernier paradoxe du nouveau discours pédagogique réside dans le fait qu'il propose à la fois de libérer l'individu et de le prendre en charge.

D'une part, on accorde une grande liberté à l'élève, considéré comme un individu unique et autonome. Dans nos deux sous-corpus, l'élève est présenté comme le principal acteur de son cheminement scolaire et professionnel, notamment par l'entremise de l'approche orientante. On suppose que l'élève est capable de faire ses propres choix, on le consulte, on l'écoute, on évite de le brimer. La pédagogie active, présentée dans nos deux sous-corpus comme une conséquence obligée du constructivisme, propose à l'élève de s'approprier les savoirs scolaires, de construire ses propres connaissances à l'abri de l'autorité du maître. L'élève est présenté comme

²⁴³⁶ *Ibid.*

²⁴³⁷ *Ibid.*, p.68

un autodidacte, capable de trouver par lui-même les connaissances dont il a besoin et d'évaluer lui-même ses propres apprentissages grâce à divers outils d'autoévaluation et de coévaluation. Il peut également choisir lui-même ses objets d'étude en fonction de ses propres intérêts, de ses goûts, ou encore, recommander à l'enseignant des thèmes à aborder en classe. Grâce à la pédagogie différenciée, il peut aussi apprendre à son propre rythme, sans se sentir bousculé par les autres élèves ou par l'enseignant.

Cette grande liberté accordée à l'élève s'accompagne toutefois d'une importante prise en charge de l'élève dans toutes les dimensions de sa vie, telles que les dimensions cognitive, affective, sociale, psychologique et spirituelle. Au nom de l'épanouissement et du développement intégral de l'élève, l'école est tenue responsable de toutes ces dimensions de sa vie. Ce faisant, elle ne laisse à l'élève aucun espace qui lui appartienne en propre, qui ne fasse pas l'objet d'une certaine forme d'enseignement ou d'accompagnement scolaire. Qu'il soit en classe ou qu'il participe à une activité complémentaire, l'élève est toujours entouré d'intervenants qui lui enjoignent de développer une ou plusieurs facettes de sa personne. L'élève doit constamment se dévoiler, partager ses émotions, donner son opinion, témoigner de ses expériences intimes. Cela se fait parfois dans un cadre privé, entre l'élève et un adulte responsable, mais cela peut aussi se faire devant les autres élèves, par exemple, dans le cadre des « dialogues » pratiqués dans les cours du domaine du *Développement personnel*. En ce sens, il nous semble que l'école d'aujourd'hui, malgré l'importance qu'elle accorde à la liberté de l'élève, est particulièrement contraignante, puisqu'elle s'implique plus que jamais dans la vie de l'élève. Nous rejoignons ainsi les conclusions de plusieurs auteurs québécois et européens, selon lesquels l'affirmation de la liberté de l'élève cache en fait une volonté de contrôle de l'individu²⁴³⁸.

²⁴³⁸ Voir le chapitre 2. C'étaient notamment les conclusions de Gagnon, de Bulle, de Del Rey, de Perrenoud et de Chevrier.

Ce paradoxe du nouveau discours pédagogique est aussi celui de la société des identités, dans laquelle l'État proclame l'importance de respecter la liberté individuelle de chacun, tout en s'impliquant plus que jamais dans la vie des citoyens... pour assurer le respect de cette liberté. Par exemple, c'est au nom du respect de la liberté religieuse de chacun que l'État a développé des mécanismes d'accommodement des minorités religieuses²⁴³⁹. C'est au nom du respect des « choix » des toxicomanes qu'il a développé des mesures de « réduction des méfaits », tels que les centres d'injection supervisée²⁴⁴⁰. Bref, chaque fois qu'il accorde une nouvelle liberté à l'individu, l'État met en place des mesures destinées à contribuer au respect de cette liberté, qui lui sont souvent dictées par les tribunaux²⁴⁴¹. L'école québécoise peut donc être considérée comme une composante de l'État thérapeutique contemporain, qui est à la fois libéral et interventionniste.

6.2 Les différences entre les sous-corpus

Le nouveau discours pédagogique, que nous venons de décrire en ciblant ses principaux paradoxes, se retrouve dans nos deux sous-corpus, soit les documents d'orientation et les programmes scolaires. Bien que ces deux types de documents aient en commun de présenter des orientations ministérielles en matière d'enseignement primaire et secondaire, ils présentent également des différences de nature importantes qui ont des répercussions sur leur discours : les premiers portent sur de nombreuses composantes de la vie scolaire, telles que l'organisation scolaire, les activités parascolaires et les services complémentaires, alors que les seconds

²⁴³⁹ Jézéquel, M. (dir.) *Les accommodements raisonnables : quoi, comment, jusqu'où? Des outils pour tous*. Cowansville : les Éditions Yvon Blais, 2007.

²⁴⁴⁰ Massé, Raymond et Isabelle Mondou. *Réduction des méfaits et tolérance en santé publique : enjeux éthiques et politiques*. Québec : les Presses de l'Université Laval, 2013.

²⁴⁴¹ C'est d'ailleurs le cas des accommodements raisonnables et des centres d'injection supervisée.

portent plus directement sur ce qui est enseigné en classe. De plus, certains documents d'orientation ont été rédigés par des comités mandatés par le gouvernement pour étudier en détail une question controversée et émettre des recommandations, alors que les programmes présentent les choix qui ont été faits au terme de ces réflexions. Certaines propositions émises dans les documents d'orientation se trouvent ainsi concrétisées dans les programmes, alors que d'autres n'ont jamais été mises en application. À notre avis, ces différences de nature entre les deux sous-corpus sont à l'origine des différences discursives qui se sont dégagées de notre analyse comparative.

En raison du caractère plus englobant des documents d'orientation, certaines composantes du discours tenu dans ce sous-corpus ne se retrouvent pas dans les programmes scolaires. Premièrement, le discours social-démocrate classique ou compensatoire, selon lequel l'école doit offrir davantage aux élèves défavorisés pour combler les lacunes de leur milieu familial, est limité aux documents d'orientation, puisque les mesures préconisées pour atteindre cet objectif ne relèvent pas du curriculum. Deuxièmement, seuls les documents d'orientation proposent d'intervenir directement auprès des enseignants et des autres membres du personnel scolaire, afin qu'ils intériorisent le nouveau discours pédagogique. Cela s'explique par le fait que les programmes scolaires, sans énoncer explicitement cet objectif, le mettent en pratique, en présentant aux enseignants le contenu à enseigner, mais aussi les raisons pour lesquelles ce contenu a été choisi. Troisièmement, la représentation de l'élève comme titulaire de droits est aussi limitée aux documents d'orientation, car cette conception de l'élève justifie certaines mesures incluses dans les documents d'orientation, telles que les accommodements religieux et linguistiques, ainsi que l'intégration des EHDAA en classe régulière. Puisque ces mesures concernent davantage l'organisation scolaire que le curriculum, on ne les retrouve pas dans les programmes scolaires.

En raison de l'inclusion des rapports d'experts parmi les documents d'orientation, ce sous-corpus se caractérise également par une plus grande théorisation. Certains rapports-clés, et en particulier le rapport Proulx sur la place de la religion à l'école, sont très volumineux et élaborés sur le plan théorique²⁴⁴². En conséquence, les documents d'orientation présentent de façon détaillée certains fondements théoriques de la société des identités, tels que la théorie antidiscriminatoire, qui divise la société entre dominants et dominés, inclus et exclus; la posture éthique selon laquelle la diversité serait une nouvelle norme liée à l'émancipation des minorités, plutôt qu'une simple conséquence de la réalité démographique; ainsi que le modèle de « laïcité ouverte », selon lequel la liberté religieuse inclut la liberté de pratiquer sa religion dans l'espace public et d'être accommodé si certaines règles communes en entravent la pratique. Ces fondements théoriques se retrouvent de façon implicite dans les programmes scolaires, par l'entremise des mesures concrètes qui en découlent, mais ils n'y sont pas présentés de façon explicite. Cela contribue d'ailleurs à la dépolitisation du discours des programmes scolaires, qui masquent les postures normatives sur lesquelles s'appuient les contenus d'enseignement issus du renouveau pédagogique.

Les documents d'orientation posent aussi un regard plus large que les programmes scolaires sur les rapports sociaux. Dans les documents d'orientation, plusieurs axes de différenciation sociale sont abordés, tels que l'origine ethnique, la langue, la religion, le sexe, l'orientation sexuelle ou le handicap. Dans les programmes, la diversité identitaire se réduit généralement à la question de l'ethnicité, de la langue et de la religion. Alors que les programmes scolaires insistent sur la contribution des minorités ethniques à l'histoire et à la culture québécoises, et sur la diversité des pratiques religieuses (surtout alimentaires et vestimentaires)

²⁴⁴² Comme nous l'avons indiqué au chapitre 3, nous considérons, au terme de notre analyse, qu'il aurait été pertinent de regrouper les rapports d'experts dans un sous-corpus distinct des autres documents d'orientation.

observables au Québec, il y est très peu question de diversité sexuelle, de rapports de genre ou d'homophobie. De plus, le thème de l'éducation à la sexualité, qui devait se retrouver dans les programmes sous une forme transversale, selon les intentions annoncées dans les documents d'orientation, ne fait pas l'objet d'une attention spécifique. Les thèmes récurrents dans les programmes sont plutôt ceux qui font l'objet d'un DGF, soit *Santé et bien-être*, *Orientation et entrepreneuriat*, *Environnement et consommation*, *Médias*, ainsi que *Vivre-ensemble et citoyenneté*. Les thèmes abordés dans les documents d'orientation, mais ne faisant pas l'objet d'un DGF, ont ainsi été évacués des programmes. Cela nous rappelle à quel point le choix des DGF a eu une influence déterminante sur le contenu de l'ensemble des programmes. Il importe toutefois de rappeler que cette absence du curriculum n'implique pas nécessairement une absence de l'école : il est possible que les plans d'actions en matière d'éducation à la sexualité, de sexisme ou d'homophobie aient donné lieu à des activités scolaires et parascolaires offertes parallèlement aux programmes. Notre analyse ne permet toutefois pas de le vérifier.

Les documents d'orientation proposent finalement une plus vaste gamme de mesures concrètes devant être implantées dans les écoles, notamment parce qu'elles s'adressent à l'ensemble du personnel scolaire et non uniquement aux enseignants. Il s'agit notamment des accommodements religieux et linguistiques, de l'intégration des EHDAA en classe régulière, de la diversification du contenu du matériel didactique et du personnel scolaire, ainsi que de la lutte contre les préjugés, les stéréotypes et les replis identitaires. Les programmes scolaires, quant à eux, se limitent aux mesures qui touchent directement la relation pédagogique entre l'enseignant et ses élèves, telles que la pédagogie active, l'autoévaluation, la pédagogie différenciée ou les SAÉ concrètes et au goût des élèves. Ces mesures, qui se retrouvaient également dans les documents d'orientation, sont présentées de manière beaucoup plus détaillée dans les programmes scolaires.

6.3 Question complémentaire : les acteurs du changement

En effectuant notre analyse, nous cherchions avant tout à savoir sur quelles représentations de la communauté et du sujet politiques le nouveau discours pédagogique était fondé, et quelles pratiques éducatives découlaient de ces représentations. Nos lectures nous ont toutefois amenée à nous interroger également sur un autre débat entourant les transformations récentes de l'école québécoise : celui sur les acteurs du changement²⁴⁴³. Si nous refusons la thèse déterministe selon laquelle les transformations scolaires sont inévitables et s'inscrivent dans la marche de l'histoire, et si, au contraire, nous prenons au sérieux le caractère politique du nouveau discours pédagogique, cette question se pose inévitablement. Bien qu'il soit hasardeux de nous aventurer sur ce terrain, qui relève avant tout de la sociologie des acteurs, nous croyons que cette thèse peut apporter une contribution, certes limitée, au débat sur les acteurs du changement. Pour ce faire, nous examinerons les deux principales thèses qui circulent depuis quelques années sur cette question, et nous verrons dans quelle mesure notre analyse vient les appuyer ou les contredire.

6.3.1 Première thèse : un projet économique néolibéral

Pour certains auteurs, l'école a été prise d'assaut par de puissants acteurs économiques, qui se sont emparés d'elle pour la mettre au service du marché. En Europe, cette thèse a notamment été défendue par Nico Hirtt, qui dénonce le fait que l'éducation soit maintenant « regardée comme une formation professionnelle continue et intégrée à un marché du travail flexibilisé »²⁴⁴⁴. L'approche par compétence aurait servi de prétexte pour favoriser « l'acquisition de compétences particulières : celles

²⁴⁴³ Nous remercions Normand Baillargeon de nous avoir mise sur cette piste lors de la soutenance du projet à l'origine de cette thèse.

²⁴⁴⁴ Hirtt, Nico. *Les nouveaux maîtres de l'école: l'enseignement européen sous la coupe des marchés*. Bruxelles : Éditions Aden, 2005, p.7

qui assurent la productivité du travailleur »²⁴⁴⁵. En transmettant « moins de connaissance générales, moins de culture, davantage de savoirs instrumentaux et de compétences flexibles »²⁴⁴⁶, l'école offrirait aux employeurs des travailleurs dociles, peu instruits, mais aptes à exécuter toutes les tâches qui leur sont demandées. Au Québec, cette thèse est partagée notamment par Gérard Boutin. Selon lui, « les changements organisationnels dont l'école est l'objet marque l'institution scolaire de plein fouet en la soumettant à la dictature de l'école marchande »²⁴⁴⁷. Plusieurs tenants de l'APC proposeraient d'ailleurs « d'enseigner uniquement ce qui serait en lien étroit avec le monde du travail »²⁴⁴⁸. De nombreux parents seraient également tentés par une telle « mise à l'écart de toute connaissance qui ne répondrait pas à un besoin utilitaire identifié au préalable »²⁴⁴⁹.

Cette idée apparaît en effet à quelques occasions dans notre corpus, en particulier dans un plan d'action intitulé *Éducation, emploi et productivité*²⁴⁵⁰. On y insiste sur le fait que « l'éducation et l'économie se renforcent mutuellement »²⁴⁵¹, que les emplois de demain « requièrent de solides compétences de base »²⁴⁵² et que « la formation est la clé du développement personnel et économique »²⁴⁵³. On souhaite que « les jeunes qui arrivent sur le marché du travail soient bien préparés de

²⁴⁴⁵ *Ibid.*, p.72

²⁴⁴⁶ *Ibid.*, p.59

²⁴⁴⁷ Boutin, Gérard. *La guerre des écoles. Op.Cit.*, p.88

²⁴⁴⁸ *Ibid.*, p.95

²⁴⁴⁹ *Ibid.*, p.96

²⁴⁵⁰ DO_08_01

²⁴⁵¹ DO_08_01, p.1

²⁴⁵² DO_08_01, p.6

²⁴⁵³ DO_08_01, p.6

façon à réaliser leur plein potentiel tout en ajoutant à la productivité des entreprises »²⁴⁵⁴. Ce document porte toutefois essentiellement sur la formation professionnelle et technique, ainsi que sur les formations destinées aux adultes, qui ne font pas l'objet de la présente thèse. Nous ne pouvons donc pas, sur la base de ce document, tirer de conclusions sur les visées de l'enseignement primaire et secondaire.

Pour Normand Baillargeon, c'est par le biais du cours de *Sensibilisation à l'entrepreneuriat*, et plus largement du DGF *Orientation et entrepreneuriat* que s'effectue « un effort d'inculcation d'une idéologie liée à l'économie de marché »²⁴⁵⁵. Or, « l'esprit d'entreprendre »²⁴⁵⁶ dont il est question dans le cours de *Sensibilisation à l'entrepreneuriat*, défini comme une « mentalité qui conduit à prendre des initiatives, à relever des défis et à devenir acteur de son propre avenir »²⁴⁵⁷, peut sans doute être qualifié d'individualiste, voire de libéral, dans la mesure où il repose sur l'initiative individuelle, mais il relève davantage de l'individualisme postmoderne que de la dictature des marchés. On précise d'ailleurs que l'esprit d'entreprendre « se distingue de l'esprit d'entreprise en ce qu'il n'est pas nécessairement associé à la création d'une entreprise ou à la recherche de profits »²⁴⁵⁸. Les projets entrepreneuriaux proposés aux élèves visent notamment « à promouvoir l'achat de produits équitables ou l'adoption de comportements respectueux de l'environnement »²⁴⁵⁹, ce qui peut difficilement être assimilé à un complot du

²⁴⁵⁴ DO_08_01, p.12

²⁴⁵⁵ Baillargeon, N. « Pourquoi la bosse des affaires pousse désormais dès 6 ans », *Op.Cit.*, p.134

²⁴⁵⁶ SEC2_PRO_04, p.1

²⁴⁵⁷ SEC2_PRO_04, p.1

²⁴⁵⁸ SEC2_PRO_04, p.1

²⁴⁵⁹ SEC2_PRO_04, p.5

patronat. À notre avis, la promotion de l'esprit d'entreprendre n'est qu'une dimension parmi d'autres du nouvel individualisme, selon lequel chaque individu doit s'investir dans des « projets » qui témoignent de l'unicité et de la complexité de sa personne, et qui lui permettent de mieux se connaître lui-même et de s'épanouir. Il est aussi étroitement lié à l'idéal du « citoyen responsable », qui exerce sa citoyenneté au quotidien par ses activités de consommation et par son implication dans des causes humanitaires et communautaires.

La thèse du projet néolibéral affirme finalement que la mission de qualification des élèves en vue du marché du travail aurait pris le pas sur les autres missions de l'école. À cet égard, dans le programme du primaire, on affirme que, « bien que son mandat déborde largement la seule préparation des jeunes à faire leur entrée dans le monde du travail, l'école ne peut se soustraire à cet objectif »²⁴⁶⁰. Au secondaire, on indique qu'« il importe que l'école amène les élèves à découvrir la pertinence et l'utilité des apprentissages scolaires dans la vie active, dont celle du monde du travail »²⁴⁶¹. Dans les deux cas, la qualification des élèves pour le monde du travail est présentée comme l'un des mandats, parmi d'autres, de l'école contemporaine. Au cours de notre analyse, jamais cette mission ne nous a semblé l'emporter sur les deux autres missions de l'école que sont l'instruction et la socialisation. Bien au contraire, les programmes, comme les documents d'orientation, insistaient davantage sur l'importance de « socialiser dans un monde pluraliste »²⁴⁶² que de « qualifier dans un monde en changement »²⁴⁶³. La thèse du projet économique néolibéral repose à notre avis sur une confusion entre instrumentalisation de l'école et instrumentalisation néolibérale de l'école. S'il est vrai que le nouveau

²⁴⁶⁰ PRI_GEN_04, p.45

²⁴⁶¹ SEC2_GEN_03, p.7

²⁴⁶² SEC1_GEN_02, p.5

²⁴⁶³ SEC1_GEN_02, p.5

discours pédagogique insiste sur l'importance de transmettre des connaissances et des compétences utiles, cet utilitarisme n'est pas tant au service du marché qu'au service de la société des identités : on apprend comment se comporter non seulement en tant que travailleur, mais aussi en tant que citoyen du monde. Les compétences relationnelles développées à l'école, loin d'être destinées aux seuls rapports économiques, concernent l'ensemble des rapports sociaux. Nous rejoignons donc Yves Lenoir, selon lequel la véritable transformation de l'école réside dans le passage d'une « fonction de transmission » à une « fonction d'adaptation », ce qui inclut, notamment une « adaptation aux besoins de l'économie » mais aussi, plus largement, « une fonction d'intégration du corps social, c'est-à-dire l'acquisition de conduites répondant aux attentes sociales définies par l'idéologie dominante »²⁴⁶⁴. Comme Éric Bédard, nous pensons que le nouveau discours pédagogique a pu séduire certaines élites économiques qui y ont vu un « prétexte pour réaliser des économies »²⁴⁶⁵, mais qu'il ne s'agit pas, au départ, d'un projet économique. Bédard rappelle d'ailleurs que « le socioconstructivisme n'a pas été pensé par les gens d'affaires, ou par le service de recherche de la chambre de commerce de Montréal »²⁴⁶⁶, mais par des pédagogues progressistes du Québec et d'ailleurs. Comme Claude Lessard, nous constatons l'existence d'une « alliance objective entre le monde des affaires et certains acteurs internes du monde de l'éducation »²⁴⁶⁷, mais il nous semble excessif de qualifier le nouveau discours pédagogique de projet économique néolibéral.

En fait, il nous semble que la grande force du nouveau discours pédagogique, qui explique peut-être son succès, réside dans sa capacité à rallier à la fois la droite

²⁴⁶⁴ Lenoir, Y. « La socialisation entre éducation thérapeutique et l'ute pour la reconnaissance. *Op.Cit.*, p.218

²⁴⁶⁵ Bédard, É. « Note au (futur) ministre de l'Éducation », *Op.Cit.*, p.122

²⁴⁶⁶ *Ibid.*

²⁴⁶⁷ Lessard, C. « L'école, lieu de culture. », *Op.Cit.*, p.122

économique néolibérale et la gauche multiculturelle. La réduction de la place accordée aux savoirs classiques dans le curriculum peut plaire aux premiers parce qu'ils jugent ces savoirs inutiles sur le marché du travail et aux seconds parce que ces savoirs ont été produits et imposés par les groupes dominants. De même, le développement de compétences relationnelles à l'école peut satisfaire la droite économique, qui espère que cela permettra d'assainir les relations de travail, mais aussi la gauche multiculturelle, qui espère que ces compétences empêcheront les prochaines générations de reproduire les comportements de domination et d'exclusion adoptés par leurs aînés. La promotion par l'école d'une citoyenneté mondiale, plutôt que nationale, convient également à la droite économique, selon laquelle les frontières font obstacle au libre marché, mais aussi à la gauche multiculturelle, selon laquelle ces frontières font obstacle aux migrations et aux échanges culturels. Finalement, l'école thérapeutique peut être vue comme une stratégie de la droite économique, pour laquelle la bonne santé mentale et l'estime de soi des futurs travailleurs est avant tout un gage de productivité, mais aussi comme une mesure associée à la gauche multiculturelle, selon laquelle l'atteinte de l'égalité véritable passe par la reconnaissance et le bien-être de chacun. À cet effet, nous tenons à rappeler que l'une des composantes du nouveau discours pédagogique qui s'inscrit dans l'école thérapeutique réside dans la volonté de réduire la compétition entre élèves dans l'évaluation de leurs apprentissages. Cette mesure va à l'encontre même du néolibéralisme, qui repose sur la loi du plus fort. Pour toutes ces raisons, nous considérons que le nouveau discours pédagogique, comme la société des identités dans laquelle il s'inscrit, est compatible avec le néolibéralisme, mais qu'il ne s'agit pas d'un projet fondamentalement néolibéral.

6.3.2 Deuxième thèse : un projet « pédagogo-ministériel »

Une autre thèse circule sur les origines des transformations pédagogiques des dernières années : celle du projet « pédagogo-ministériel ». C'est Marc Chevrier qui, le premier, dans un article publié en 2006, a avancé cette idée selon laquelle l'école québécoise serait contrôlée par « un réseau somme toute assez restreint de hauts fonctionnaires du ministère de l'Éducation et d'éminences du Conseil supérieur de l'Éducation, d'universitaires proches de l'administration, pour la plupart issus des facultés des sciences de l'Éducation, de syndicalistes aux carrières multiples et de disciples, enseignants et conseillers pédagogiques inconditionnels »²⁴⁶⁸. Éric Bédard fait, quant à lui, référence à une « triade », qui « comprend le ministère [de l'éducation], les facultés de sciences de l'éducation et la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) »²⁴⁶⁹. Au sein du ministère, il cible plus particulièrement « le secteur du conseil pédagogique » ainsi que le Conseil supérieur de l'éducation (CSE)²⁴⁷⁰, qui avait aussi été ciblé par Chevrier.

Au croisement de cette triade, un individu en particulier, « Robert Bisaillon, un ancien dirigeant de la CEQ, nommé par la suite sous-ministre responsable de l'application de la "réforme" »²⁴⁷¹ aurait joué un rôle particulièrement influent. Cerqua et Gauthier insistent, quant à eux, sur l'importance de Paul Inchauspé et de son rapport, comme point tournant ayant fait dévier la réforme scolaire vers un renouveau pédagogique.²⁴⁷² Bisaillon et Inchauspé sont également considérés comme

²⁴⁶⁸ Chevrier, M. « Le complexe pédagogo-ministériel », *Op.Cit.*, p.25

²⁴⁶⁹ Bédard, É. « Note au (futur) ministre de l'Éducation », *Op.Cit.*, p.123

²⁴⁷⁰ *Ibid.*, p.119

²⁴⁷¹ *Ibid.*, p.120

²⁴⁷² Cerqua, A. et C. Gauthier; *Esprit, es-tu là. Op.Cit.*, p.31

les têtes dirigeantes de la réforme par Julien Prud'homme²⁴⁷³. Selon ce dernier, les ouvrages de Gosselin, Lessard et Royer, qui présentent les témoignages des principaux acteurs des deux grandes réformes scolaires du Québec²⁴⁷⁴, prouvent que « la récente réforme de l'éducation est le fait d'individus et non seulement de processus anonymes et consensuels »²⁴⁷⁵. Ces individus seraient pour la plupart « des didacticiens attachés au CSE et au MEQ »²⁴⁷⁶, qui seraient étroitement liés « avec les cercles universitaires de didactique où ils ont été formés »²⁴⁷⁷.

On peut donc résumer la thèse du projet pédagogo-ministériel de la façon suivante. Les récentes transformations de l'école québécoise auraient été pilotées par un petit groupe d'individus, dont font partie Bisailon et Inchauspé, et qui sont liés au ministère, au CSE, aux facultés de sciences de l'éducation et à certains syndicats d'enseignants²⁴⁷⁸. Loin d'être à la solde du grand capital, ces individus se présenteraient plutôt comme des progressistes. Selon Chevrier, ils seraient animés par « les croyances et les lubies de la génération lyrique »²⁴⁷⁹, porteurs de « l'utopie de l'école radicale »²⁴⁸⁰ qui se caractérise surtout par sa volonté d'abolir l'autorité. Éric Bédard croit, lui aussi, que la « triade » inclut un bon nombre de baby-boomers

²⁴⁷³ Prud'homme, J. « Réformer les programmes, reformer les maîtres », *Op.Cit.*, p.131

²⁴⁷⁴ Gosselin, G. et C. Lessard (dir.). *Op.Cit.*

²⁴⁷⁵ Prud'homme, J. *Op.Cit.*, p.132

²⁴⁷⁶ *Ibid.*, p.138

²⁴⁷⁷ *Ibid.*, p.134

²⁴⁷⁸ Notons toutefois que des enseignants opposés à la réforme ont quitté la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) pour créer la Fédération autonome de l'enseignement (FAE).

²⁴⁷⁹ Chevrier, M. « Le complexe pédagogo-ministériel », *Op.Cit.*, p.25

²⁴⁸⁰ *Ibid.*, p.26

« d'inspiration marxiste »²⁴⁸¹, auxquels s'ajouteraient des « catholiques de gauche »²⁴⁸².

Cette thèse nous semble digne d'intérêt, dans la mesure où nos analyses nous ont confirmé que les changements organisationnels et curriculaires contenus dans les documents d'orientation et les programmes scolaires étaient effectivement inspirés des rapports de Bisailon et d'Inchauspé, et que la théorie antidiscriminatoire qui oriente une bonne part de notre corpus est effectivement d'inspiration marxiste. Cette analyse nous semble toutefois incomplète. Bisailon et Inchauspé ont sans doute réussi à imposer le constructivisme et l'approche par compétences, mais ce ne sont pas eux qui ont promu l'instrumentalisation de cette théorie et de cette méthode d'enseignement au profit de compétences relationnelles, orientées vers la construction d'une nouvelle citoyenneté délestée de son ancrage national. Autrement dit, ce n'est ni Bisailon ni Inchauspé qui ont proposé d'inscrire l'école québécoise dans la société des identités²⁴⁸³. Cette idée émerge davantage du rapport Lacoursière, sur l'enseignement de l'histoire, et du rapport Proulx, sur la place de la religion à l'école. Ces rapports sont à l'origine des deux cours que nous avons identifiés comme les pièces maîtresses du nouveau discours pédagogique : HÉC et ÉCR. C'est par l'introduction de ces deux cours que l'approche par compétences a été utilisée pour promouvoir, auprès des élèves, des attitudes et des comportements conformes à la société des identités. L'efficacité de ces quatre acteurs-clés (Bisailon, Inchauspé, Lacoursière et Proulx) et des institutions dans lesquelles ils ont circulé (ministère, facultés, syndicats) dans la mise en œuvre du nouveau discours pédagogique ne doit

²⁴⁸¹ Bédard, É. « Note au (futur) ministre de l'Éducation », *Op.Cit.*, p.117

²⁴⁸² *Ibid.*, p.116

²⁴⁸³ Le récent appui de Paul Inchauspé à la Charte des valeurs du gouvernement Marois, qui contrevient directement à la laïcité ouverte, le confirme.

Inchauspé, Paul. « Le droit et le juste », *Le Devoir*, 31 janvier 2014, p.A8

toutefois pas masquer le fait que leur action s'inscrit dans une tendance mondiale, ou du moins occidentale, comme nous l'avons montré au début de cette thèse.

6.3.3 Quel rôle pour les élus?

Qu'ils défendent la thèse déterministe, selon laquelle le nouveau discours pédagogique s'inscrit dans la marche de l'histoire, ou qu'ils considèrent qu'il s'agit plutôt d'un projet politique (néolibéral ou pédagogo-ministériel), tous les auteurs que nous avons consultés s'entendent sur le fait que les élus ont joué un rôle très limité dans les transformations récentes de l'école. On reconnaît généralement que c'est le Parti québécois qui a lancé l'idée de réformer l'éducation lors de la campagne électorale de 1994, mais que le gouvernement a perdu le contrôle de la situation dès que les États généraux de l'éducation ont été confiés à Robert Bisailon²⁴⁸⁴.

Notre analyse nous laisse croire toutefois que certains élus ont eu une influence, limitée mais réelle, sur le cours des choses. Comme nous l'avons indiqué au chapitre 4, l'analyse des documents d'orientation nous a notamment permis de constater que les propositions contenues dans les rapports d'experts allaient souvent plus loin que les véritables réformes contenues dans les documents signés par les ministres, notamment en ce qui concerne la place de la religion à l'école. Au moment de la mise sur pied du comité chargé d'étudier cette question, Pauline Marois avait déclaré que « le gouvernement [proposait] la voie non pas de la rupture complète, mais de l'évolution graduelle et tenace, qui [rechercherait] à la fois l'évolution et le consensus »²⁴⁸⁵. Quelques années plus tard, alors que François Legault était ministre

²⁴⁸⁴ Bédard, É. « Note au (futur) ministre de l'Éducation », *Op.Cit.*, p.120

²⁴⁸⁵ DO_99_04, p.263

La Déclaration faite par Pauline Marois en 1997 est retranscrite en annexe du rapport Proulx, déposé en 1999.

de l'Éducation, le gouvernement avait choisi de reconduire la clause dérogatoire de la Charte des droits et libertés, qui permettait de poursuivre l'enseignement religieux dans les écoles pendant quelques années, plutôt que de l'abolir immédiatement, tel que le suggérait le rapport Proulx. Soucieux de ne pas brusquer la population, le gouvernement avait ainsi choisi « d'accompagner le Québec dans son évolution socioreligieuse, sans chercher à résister à cette évolution, sans chercher non plus à la téléguider à distance du pays réel »²⁴⁸⁶. En cette matière, il semble donc que le rôle du gouvernement ait été de ralentir le rythme auquel se sont opérés les changements souhaités par les réformateurs. Le Comité sur les affaires religieuses du ministère de l'Éducation a d'ailleurs constaté que les gouvernements « n'ont pas tenu le discours de la laïcité ouverte, mais ils en ont fourni les balises dans la lettre et l'esprit de la Loi sur l'instruction publique »²⁴⁸⁷.

Selon Éric Bédard, la triade a réussi à manœuvrer habilement pour convaincre les ministres que les réformes proposées concordaient avec leur programme politique. Pour convaincre Pauline Marois, qui a donné le feu vert à la réforme, la triade lui aurait « fa[it] croire qu'elle prenait le train du Progrès infini, que sa réforme aura[it] l'envergure de celle de Paul Gérin-Lajoie »²⁴⁸⁸. Notre analyse ne nous permet pas de confirmer que cette démarche de persuasion a bel et bien eu lieu, mais elle nous a permis de constater que Pauline Marois s'était rapidement approprié les changements proposés par les réformateurs, au point de rédiger ses « mots du ministre » au « je ». Par exemple, dans la présentation de l'énoncé de politique éducative de 1997, Marois écrit :

C'est avec beaucoup de plaisir et d'espoir que je présente à nos partenaires du monde de l'éducation et à l'ensemble de la population cet

²⁴⁸⁶ DO_00_02, p.5

²⁴⁸⁷ DO_06_03, p.25

²⁴⁸⁸ Bédard, É. « Note au (futur) ministre de l'Éducation », *Op.Cit.*, p.120

énoncé de politique éducative qui précise et explique les changements dont fera l'objet l'école primaire et secondaire du Québec au cours des prochaines années. Ces changements, il faut bien le dire, s'imposaient depuis quelques temps déjà, pour prendre le virage du succès²⁴⁸⁹.

Elle fait de même dans le Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation, dans lequel elle écrit : « Je vous invite aujourd'hui à joindre vos efforts aux miens pour que l'éducation prenne le virage du succès »²⁴⁹⁰. Sociale-démocrate, Pauline Marois semble particulièrement fière du *Programme de soutien à l'école montréalaise*, pour lequel elle s'attribue un grand mérite. Lors du lancement du programme, elle annonce : « J'ai donc annoncé, le 4 février dernier, qu'une des lignes d'action de l'opération Prendre le virage du succès consisterait à soutenir les écoles montréalaises »²⁴⁹¹. L'année suivante, au moment de la reconduction du programme, Marois remercie ses partenaires et se félicite au passage : « J'avais invité toute la communauté à collaborer et je peux dire aujourd'hui "Mission accomplie"! ». Elle rappelle alors ses accomplissements :

Il y a un peu plus d'une année, j'annonçais l'allocation de ressources additionnelles de 15 millions de dollars, dont 5 millions à consacrer aux maternelles à quatre ans à temps plein, et 10 millions à consacrer à 188 écoles cibles primaires et secondaires des milieux défavorisés de Montréal, fréquentées par plus de 50 000 élèves²⁴⁹².

²⁴⁸⁹ DO_97_02, p.3

²⁴⁹⁰ DO_97_04, n.p.

²⁴⁹¹ DO_07_05, p.3

²⁴⁹² DO_98_01, n.p.

Puisque ce programme est le seul de notre corpus à s'inscrire clairement dans le discours social-démocrate classique ou compensatoire, on peut penser que Pauline Marois, qui se définit comme social-démocrate, a eu une influence sur son orientation.

Quant à François Legault, dont le passage au ministère de l'Éducation a été marqué par l'instauration des contrats de performance, on peut soutenir, à la suite de Bédard, que la « triade » a réussi à le convaincre « en lui faisant miroiter une plus grande "performance" du Système, de meilleurs "résultats" au final »²⁴⁹³. L'idée d'évaluer les résultats se retrouve effectivement dans les documents adoptés lorsque Legault était ministre. Dans la *Politique de l'adaptation scolaire*, par exemple, on indique que « la réussite, c'est l'obtention de résultats observables, mesurables et reconnus qui rendent compte de l'évolution de l'élève, des progrès continus enregistrés »²⁴⁹⁴. On insiste donc sur l'importance d'évaluer la performance des mesures qui seront mises en place pour venir en aide aux élèves en difficulté : « Le défi de l'évaluation est de se doter de points de repère, qu'on désigne comme étant des indicateurs, pour vérifier si les efforts faits et les modifications apportées donnent les résultats escomptés »²⁴⁹⁵. Les indicateurs utilisés « devraient fournir une information plus complète sur la situation et éclairer les décisions dans l'intérêt des élèves »²⁴⁹⁶. On souhaite obtenir de la part des écoles et des commissions scolaires « une plus grande imputabilité quant aux résultats obtenus »²⁴⁹⁷.

²⁴⁹³ Bédard, Éric. « Note au (futur) ministre de l'Éducation », *Op.Cit.*, p.120

²⁴⁹⁴ DO_99_02, p.17

²⁴⁹⁵ DO_99_02, p.30

²⁴⁹⁶ DO_99_02, p.30

²⁴⁹⁷ DO_99_02, p.31

Cette approche gestionnaire, axée sur l'évaluation et la reddition de comptes, se retrouve également dans le plan d'action portant sur les élèves atteint d'un TDAH : « Le ministère de l'Éducation et le ministère de la Santé et des Services sociaux veulent s'assurer de l'instauration et de l'efficacité des mesures proposées dans le présent document »²⁴⁹⁸. Le Programme de soutien à l'école montréalaise est aussi révisé dans le sens d'une plus grande imputabilité. Legault indique qu'« une emphase sera placée cette année sur l'évaluation en rapport avec le cheminement et les apprentissages des élèves »²⁴⁹⁹. En effet, « afin de donner une image plus exacte de la contribution du programme de soutien à l'école montréalaise à la réussite des élèves des écoles cibles et de réajuster ce programme au besoin, des mécanismes d'évaluation seront établis puis communiqués aux écoles »²⁵⁰⁰. En somme, pendant le passage de Legault au ministère de l'Éducation, les réformateurs ont pu poursuivre le travail de transformation de l'école québécoise initié sous Marois, mais ils ont été invités à davantage de rigueur dans l'évaluation des résultats des différentes mesures qu'ils mettaient en place. Legault n'étant pas resté en poste suffisamment longtemps pour pouvoir prendre connaissance des résultats de ces évaluations, on ne peut savoir si ces résultats auraient pu le convaincre de mettre un frein aux réformes.

Sylvain Simard, qui a succédé à Legault à la tête du ministère de l'Éducation, semble adopter la même approche que son prédécesseur : il ne remet pas en question les fondements idéologiques du nouveau discours pédagogique, mais il souhaite s'assurer que certaines questions pragmatiques soient réglées avant d'aller plus loin dans la mise en place de la réforme. En introduction du document *Horizon 2005 : Une école secondaire transformée*, ses préoccupations semblent davantage pragmatiques qu'idéologiques :

²⁴⁹⁸ DO_00_01, p.12

²⁴⁹⁹ DO_00_03, p.1

²⁵⁰⁰ DO_00_03, P.6

Dès ma nomination comme ministre d'État à l'Éducation et à l'Emploi, j'ai posé trois conditions essentielles à la mise en œuvre de la réforme au secondaire : que les enseignants et enseignantes aient accès à une formation, que le matériel pédagogique soit prêt à être utilisé et que nous procédions à un atterrissage en douceur qui permette à toute la communauté éducative, notamment aux élèves et aux professeurs, de bien intégrer les concepts de la réforme. Ces conditions sont maintenant toutes réunies²⁵⁰¹.

Les ministres qui les ont suivis ne semblent pas avoir laissé de marque particulière. Au cours de notre analyse, nous n'avons remarqué aucune approche spécifique à la période durant laquelle Pierre Reid (29 avril 2003–18 février 2005) ou Jean-Marc Fournier (18 février 2005– 18 avril 2007) étaient à la tête du ministère de l'Éducation. Lorsqu'ils signaient des « mots du ministre » en introduction de documents publiés par le ministère, il s'agissait de textes très courts, dans lesquels ils prenaient peu position personnellement. Lorsqu'ils annoncent les orientations ministérielles, ils écrivent que « le gouvernement du Québec »²⁵⁰² a pris telle ou telle décision ou encore que « la politique vise »²⁵⁰³ tel ou tel objectif, sans laisser entendre qu'ils ont eux-mêmes déterminé ces grandes orientations à titre de ministres. Lorsqu'ils s'expriment au « je », ce n'est pas pour prendre un engagement ou indiquer une direction, mais plutôt pour présenter le document (par exemple, « C'est avec plaisir que je vous transmets le Programme de formation de l'école québécoise pour le deuxième cycle du secondaire »²⁵⁰⁴) ou pour remercier ceux auxquels il s'adresse (« Je tiens à vous remercier de votre engagement envers tous les

²⁵⁰¹ DO_03_02, p.3

²⁵⁰² DO_03_06, n.p.

²⁵⁰³ DO_03_06, n.p.

²⁵⁰⁴ SEC2_GEN_01, n.p.

élèves »²⁵⁰⁵) et les inviter à s'approprier le document (« Je vous invite expressément à prendre connaissance de ce programme et à vous l'approprier en vue de sa mise en œuvre [...] »²⁵⁰⁶).

Michelle Courchesne, qui a fait connaître publiquement son opposition à certains aspects de la réforme scolaire et son impuissance devant la fonction publique²⁵⁰⁷, est beaucoup moins effacée que ses prédécesseurs libéraux. La réponse ministérielle aux rapports de différents comités sur le décrochage scolaire, *L'école, j'y tiens : Tous ensemble pour la réussite scolaire*, porte clairement sa marque. Dans ce document, on présente les responsabilités de chacun des acteurs engagés dans la lutte contre le décrochage scolaire. « La ministre » est la première des dix acteurs présentés²⁵⁰⁸. Sa mission comporte les trois volets suivants :

- Elle veille d'abord à l'approbation des encadrements, des politiques et des programmes qui sont conçus pour soutenir la persévérance et la réussite scolaires, et qui doivent être appliquées par les commissions scolaires et les écoles. [...];
- Il incombe également à la ministre d'orienter les actions des commissions scolaires, de leur fixer les objectifs à atteindre et de concevoir des moyens pour y parvenir.[...];
- Enfin, la ministre a une responsabilité à l'égard de la mobilisation de tous les intervenants en milieu scolaire. Elle sera donc présente dans les régions au cours des prochains mois, en particulier pour :
 - rencontre les enseignantes et les enseignants,

²⁵⁰⁵ SEC1_GEN_01, n.p.

²⁵⁰⁶ SEC2_GEN_01, n.p.

²⁵⁰⁷ La ministre avait tenu ces propos en entrevue à l'émission *Les Francs-tireurs* en 2007. La retranscription de cette entrevue, qui avait suscité de vives réactions à l'époque, peut être consultée à l'adresse suivante : <http://www.telequebec.tv/lesfrancstireurs/Archives/archives/240-entrevue.html>

²⁵⁰⁸ Les autres acteurs sont l'élève, les parents, les enseignantes et enseignants, les directrices et directeurs d'établissement, les directrices générales et directeurs généraux des commissions scolaires, les présidentes et présidents des commissions scolaires, la communauté, le milieu de l'emploi, ainsi que les tables régionales d'éducation interordres.

- les appuyer dans leur travail exigeant, mais emballant,
- s'entretenir avec eux de l'importance de leurs fonctions à l'égard de la réussite scolaire²⁵⁰⁹.

Bien que ce passage confirme le rôle limité de la ministre dans l'adoption des grandes orientations ministérielles, puisqu'elle ne fait qu'« approuver » les politiques et programmes rédigés par les fonctionnaires, il nous apparaissait important de noter que la ministre se retrouvait tout de même en tête de liste des acteurs concernés par la lutte au décrochage scolaire. D'autres extraits du même document témoignent, quant à eux, de la volonté de Courchesne de mettre un frein à la réforme scolaire. Par exemple, on souligne deux fois plutôt qu'une que « des modifications doivent être apportées » et que « des changements permettront de simplifier le processus d'évaluation et d'apporter les modifications nécessaires aux épreuves afin notamment d'évaluer les connaissances acquises et de rendre les bulletins encore plus clairs pour les parents »²⁵¹⁰. S'il est clair que Courchesne était critique de l'APC et valorisait « la culture et les connaissances »²⁵¹¹, elle souscrivait toutefois aux objectifs relationnels du nouveau discours pédagogique, notamment en défendant les programmes HÉC et ÉCR²⁵¹².

²⁵⁰⁹ DO_09_02, p.8

²⁵¹⁰ DO_09_02, p.13

²⁵¹¹ DO_09_02, p.16

²⁵¹² Cette affirmation ne s'appuie pas sur l'analyse des documents qui ont fait l'objet de cette thèse, mais plutôt sur la réaction de Michelle Courchesne à notre rapport sur le cours ÉCR. En entrevue à la radio, le 11 décembre 2009, lorsque l'animateur Pierre Maisonneuve lui a demandé si le cours faisait la promotion des accommodements raisonnables et d'une identité québécoise fondée avant tout sur les Chartes des droits et libertés, Courchesne a répondu : « Écoutez, le principe juridique reconnu au Québec, c'est le principe de l'accommodement raisonnable. [...] Quand le programme a été conçu, il a été conçu en fonction des lois et en fonction de ce qui est appliqué au Québec. Et les Chartes, au Québec, j'espère qu'on pense encore que c'est important. J'espère encore qu'on croit dans ces Chartes pour lesquelles ont s'est battu pendant des années pour les obtenir. J'espère qu'on y croit

En somme, il nous semble que les ministres n'ont eu qu'une faible influence sur le nouveau discours pédagogique, qui s'est imposé progressivement au fil des réformes. Alors que six ministres, issus de deux partis politiques, se sont succédé à la tête du ministère de l'Éducation durant la période visée par notre étude, ces remaniements ne semblent pas avoir eu d'effet important sur le contenu des documents étudiés. Alors que Marois a donné une touche sociale-démocrate au nouveau discours pédagogique, que Legault y a apporté une touche gestionnaire, que Simard y a intégré une dose de pragmatisme et que Courchesne y a réintégré des connaissances sans toutefois abandonner l'APC, ces influences ministérielles nous apparaissent minimes par rapport aux tendances lourdes que nous avons relevées aux chapitres précédents.

6.4 Conclusion générale : du discours pédagogique aux pratiques enseignantes

Nous avons effectué notre analyse en postulant que l'école était à la fois un témoin et un acteur du changement politique. Notre analyse du nouveau discours pédagogique confirme ce double rôle de l'école, mais nous indique surtout que l'école québécoise est en mesure de contribuer puissamment au changement politique. Malgré les nombreuses affirmations contenues dans notre corpus selon lesquelles l'école doit « s'adapter » ou « prendre acte » de changements déjà avérés, l'école québécoise est loin d'être passive. Comme nous l'avons vu, les changements organisationnels, la révision du curriculum et les nouvelles méthodes d'enseignement visent à produire un nouveau citoyen, caractérisé par certaines valeurs, certaines

encore. ». Dans la même entrevue, la ministre défend également l'interprétation historique qui sous-tend le programme HÉC.

L'entrevue intégrale peut être écoutée à l'adresse suivante : http://www.radio-canada.ca/audio-video/pop.shtml?urlMedia=http://www.radio-canada.ca/Medianet/2009/CBF/MaisonneuveEnDirect200912111108_1.aspx

attitudes et certains comportements, ainsi qu'une nouvelle société, fondée sur un modèle de « vivre-ensemble », plutôt que sur une culture commune.

L'atteinte de cet objectif ambitieux nécessite toutefois un élargissement du rôle de l'école. D'une part, en s'appuyant sur sa mission de socialisation et sur une approche par compétences vouée au développement de compétences relationnelles, l'école se voit confier le mandat de réguler les rapports sociaux entre élèves. D'autre part, en se détachant des contenus à enseigner pour se « centrer sur l'élève » et sur son développement « intégral », l'école s'immisce dans de nombreuses sphères de la vie de l'élève, acquérant ainsi une importante capacité d'influence sur lui, non seulement en tant qu'élève, mais en tant qu'individu appelé à devenir un sujet politique.

Pour que l'école puisse exercer ce pouvoir politique, il importe toutefois que le nouveau discours pédagogique quitte les documents ministériels pour se retrouver dans les classes. C'est pour cette raison que les documents d'orientation proposent d'agir auprès des enseignants pour s'assurer qu'ils intériorisent le nouveau discours pédagogique, afin que celui-ci se traduise sous la forme de pratiques enseignantes. La présence de certaines résistances de la part des enseignants laisse croire qu'il y a un certain décalage entre le discours ministériel et les pratiques enseignantes, notamment chez les professeurs dont le syndicat est affilié à la Fédération autonome de l'enseignement (FAE), opposé à la réforme scolaire. Toutefois, deux textes publiés dans un récent ouvrage collectif portant sur *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser* tendent plutôt à démontrer que les actions entreprises pour faire adhérer les enseignants au nouveau discours pédagogique ont porté leurs fruits.

En s'appuyant notamment sur des données tirées d'une étude menée depuis 2007 auprès d'enseignants du primaire et du secondaire, Louis LeVasseur constate que les enseignants « convergent pour la plupart vers l'instauration de nouveaux modes de socialisation dans l'école et vers une plus grande liberté à accorder à l'élève

dans la construction de sa représentation du monde »²⁵¹³. Les enseignants d'histoire feraient la promotion « d'un pluralisme où ce sont les individus, les élèves qui doivent élaborer leur propre vision de l'histoire »²⁵¹⁴, alors que les enseignants d'ÉCR visent « la construction d'une nouvelle identité collective »²⁵¹⁵. L'analyse des entrevues menées auprès de ces enseignants conduit LeVasseur à conclure que « les enseignants sont au cœur d'une nouvelle modalité de production des individus qui est de nature à transformer la société »²⁵¹⁶ et que « la socialisation qu'ils exercent par leur enseignement même est fortement influencée par les grandes caractéristiques de la culture contemporaine »²⁵¹⁷.

Dans le même ouvrage, Yves Lenoir arrive à des conclusions similaires à partir d'entrevues menées auprès d'enseignants du primaire et du secondaire, ainsi que de futurs enseignants. Il observe notamment que « tant dans le discours des enseignants et des futurs enseignants que dans leurs pratiques [observées notamment à l'aide de vidéos], les savoirs ne semblent guère occuper une place importante, à l'exception de l'enseignement des savoirs instrumentaux vus comme "essentiels" (lire, écrire, compter) »²⁵¹⁸ et que « l'apport des disciplines scolaires se définit prioritairement en fonction de leur capacité à outiller l'élève pour la vie

²⁵¹³ LeVasseur, L. « L'enseignement des matières scolaires et la transformation des modes de socialisation », *Op.Cit.*, p.239-240.

²⁵¹⁴ *Ibid.*, p.244

²⁵¹⁵ *Ibid.*, p.245

²⁵¹⁶ *Ibid.*, p.236

²⁵¹⁷ *Ibid.*, p.236

²⁵¹⁸ Lenoir, Y. « La tension instruction-socialisation : les sources du questionnement en milieu scolaire », dans Lenoir, Y. et F. Tupin (dir). *Op.Cit.*, p.170

courante »²⁵¹⁹. Les enseignants du primaire seraient les défenseurs les plus enthousiastes du nouveau discours pédagogique :

Les enseignants du primaire, tout accaparés par les processus relationnels, considèrent dès lors que leurs fonctions ont radicalement changé et que leur profession, qu'ils entendent définir fondamentalement comme un métier de relations à l'humain, n'est plus prioritairement centrée sur l'enseignement. La dimension affective prédomine, dès lors, quand elle ne devient pas exclusive²⁵²⁰.

Lenoir constate même que « [l]e mot "enseigner" est absent de leur discours. D'abord les comportements sociaux et les aspects relationnels! »²⁵²¹.

Les résultats de ces deux études confirment l'existence d'une convergence entre les discours ministériel et enseignant. À notre avis, cette uniformité s'explique par la double action du nouveau discours pédagogique, qui s'exerce autant auprès des élèves, par la voie de changements organisationnels et curriculaires qui affectent la vie scolaire et parascolaire, qu'auprès des enseignants, au moyen de la formation initiale et continue. Cette efficacité du nouveau discours pédagogique auprès des enseignants tend également à donner raison aux tenants de la thèse du projet « pédagogico-ministériel », selon lesquels les acteurs du changement se retrouvent à la fois dans les instances ministérielles et dans les facultés de sciences de l'éducation, ce qui leur permet de coordonner leurs actions auprès des populations étudiantes et enseignantes. L'efficacité de cette action concertée nous rappelle à quel point le nouveau discours pédagogique est un discours politique, qui participe à un projet de

²⁵¹⁹ *Ibid.*, p.171

²⁵²⁰ *Ibid.*, p.174

²⁵²¹ *Ibid.*

transformation sociale s'exerçant par l'entremise de la seule institution sociale capable d'assurer une socialisation massive de la jeune génération : l'école.

APPENDICE A

Documents d'orientation			
Année	Cote	Titre	Nombre de pages
1996	DO_96_01	<i>Les États généraux sur l'éducation, 1995-1996 : rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires : rapport final.</i>	90
	DO_96_02	<i>Se souvenir et devenir : rapport.</i>	80
	DO_96_03	<i>Les technologies de l'information et de la communication en éducation : Plan d'intervention.</i>	11
		Total 1996	181
1997	DO_97_01	<i>La formation à l'enseignement des arts, de l'éducation physique et des langues secondes : orientations et compétences attendues.</i>	45
	DO_97_02	<i>L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative.</i>	40

	DO_97_03	Réaffirmer l'école : rapport.	151
	DO_97_04	Prendre le virage du succès : plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation.	55
	DO_97_05	Prendre le virage du succès : soutenir l'école montréalaise	32
		Total 1997	323
1998	DO_98_01	Prendre le virage du succès : soutenir l'école montréalaise : 1998-1999.	39
	DO_98_02	Jeunes en santé : qualité de vie en classe.	82
	DO_98_03	Un nourrisson... et de l'ambition! : la scolarisation des mères adolescentes : défi et nécessité.	24
	DO_98_04	Une école d'avenir : politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle.	41
	DO_98_05	Une école d'avenir : plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle.	13
		Total 1998	199
1999	DO_99_01	Prendre le virage du succès : soutenir l'école montréalaise : 1999-2000.	46
	DO_99_02	Une école adaptée à tous ses élèves : politique de l'adaptation scolaire.	37
	DO_99_03	Une école adaptée à tous ses élèves : plan d'action en matière d'adaptation scolaire.	15
	DO_99_04	Laïcité et religions : perspective nouvelle pour l'école québécoise.	282
		Total 1999	380
2000	DO_00_01	TDAH : trouble de déficit de l'attention/hyperactivité : agir ensemble pour mieux soutenir les jeunes : plan d'action.	12
	DO_00_02	Dans les écoles publiques du Québec : une réponse à la diversité des attentes morales et religieuses.	18
	DO_00_03	Programme de soutien à l'école montréalaise : 2000-2001.	7
	DO_00_04	Plan d'action 2000-2003 du Ministère de l'Éducation en matière de condition féminine.	18

		Total 2000	55
2001	DO_01_01	<i>Lire, écrire, communiquer... réussir! : plan d'action pour la valorisation du français, langue d'enseignement.</i>	16
	DO_01_02	<i>Lire, écrire, communiquer... réussir! : plan d'action pour améliorer l'apprentissage de la langue seconde.</i>	10
	DO_01_03	<i>Programme de soutien à l'école montréalaise : 2001-2002.</i>	59
		Total 2001	85
2002	DO_02_01	<i>Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite.</i>	59
	DO_02_02	<i>Agir autrement pour la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé : stratégie d'intervention pour les écoles secondaires.</i>	17
	DO_02_03	<i>Pour réussir l'internationalisation de l'éducation : une stratégie mutuellement avantageuse.</i>	32
	DO_02_04	<i>Plan de travail conjoint : pour réussir l'internationalisation en éducation.</i>	4
	DO_02_05	<i>L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire : cadre de référence.</i>	59
	DO_02_06	<i>Programme de soutien à l'école montréalaise : 2002-2003.</i>	54
	DO_02_07	<i>À chacun son rêve.</i>	54
	DO_02_08	<i>Horizon 2005 : ça bouge après l'école : un milieu de vie stimulant.</i>	13
		Total 2002	292
2003	DO_03_01	<i>L'éducation à la sexualité dans le contexte de la réforme de l'éducation.</i>	56
	DO_03_02	<i>Horizon 2005 : une école secondaire transformée : pour la réussite des élèves du Québec.</i>	25
	DO_03_03	<i>Programme d'intervention pour favoriser la réussite scolaire dans les milieux défavorisés : cadre de référence : famille école, communauté, réussir ensemble.</i>	35

	DO_03_04	<i>Le plaisir de lire et d'écrire, ça commence bien avant l'école : Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux défavorisés.</i>	26
	DO_03_05	<i>Le plaisir de lire et d'écrire, ça commence bien avant l'école : Catégories d'activités d'éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux défavorisés.</i>	24
	DO_03_06	<i>Politique d'évaluation des apprentissages : formation générale des jeunes, formation générale des adultes, formation professionnelle.</i>	68
	DO_03_07	<i>Plan de mise en œuvre de la politique d'évaluation des apprentissages.</i>	11
	DO_03_08	<i>Deux réseaux, un objectif : le développement des jeunes : entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation.</i>	34
	DO_03_09	<i>Le programme de soutien à l'école montréalaise : 2003-2004.</i>	
	DO_03_10	<i>L'intégration de la dimension culturelle à l'école document de référence à l'intention du personnel enseignant.</i>	49
		Total 2003	328
2004	DO_04_01	<i>Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève : cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention.</i>	44
	DO_04_02	<i>Rapprocher les familles et l'école secondaire.</i>	28
	DO_04_03	<i>Rapprocher les familles et l'école primaire.</i>	28
	DO_04_04	<i>Les ensembles didactiques et les critères d'évaluation : enseignement primaire et secondaire. Q</i>	5
	DO_04_05	<i>Vers un élève citoyen : avis au ministre de l'éducation sur les domaines généraux de formation dans le programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire et enseignement secondaire.</i>	58
	DO_04_06	<i>Le programme de soutien à l'école montréalaise : 2004-2005.</i>	20
			183
2005	DO_05_01	<i>Le renouveau pédagogique : ce qui définit le "changement" : préscolaire, primaire, secondaire.</i>	10

	DO_05_02	<i>Plan d'action sur la lecture à l'école.</i>	4
	DO_05_03	<i>La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse : une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec.</i>	12
	DO_05_04	<i>Le programme de soutien à l'école montréalaise : 2005-2006.</i>	21
	DO_05_05	<i>L'école communautaire : un carrefour pour la réussite des jeunes et le développement de la communauté : rapport.</i>	82
	DO_05_06	<i>Pour approfondir sa vie intérieure et changer le monde : l'animation spirituelle et l'engagement communautaire : un service éducatif complémentaire : cadre ministériel.</i>	43
			172
2006	DO_06_01	<i>Poursuivre le renouveau pédagogique.</i>	12
	DO_06_02	<i>90 minutes additionnelles qui font toute une différence au primaire, dès septembre 2006.</i>	4
	DO_06_03	<i>La laïcité scolaire au Québec : un nécessaire changement de culture institutionnelle : avis au ministre de l'éducation, du loisir et du sport.</i>	62
	DO_06_04	<i>L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA).</i>	23
	DO_06_05	<i>10 ans : Programme de soutien à l'école montréalaise.</i>	18
	DO_06_06	<i>Élaboration de programmes d'études locaux liés aux projets particuliers de formation en arts : document d'information et de soutien à l'intention des écoles primaires et secondaires : nouveaux encadrements ministériels.</i>	31
			150
2007	DO_07_01	<i>Pour un virage santé à l'école : politique-cadre pour une saine alimentation et un mode de vie physiquement actif.</i>	44
	DO_07_02	<i>Une école québécoise inclusive : dialogue, valeurs et repères communs.</i>	124
	DO_07_03	<i>Pour le renouvellement de la pratique enseignante. Avis à la ministre de l'éducation, du loisir et du sport sur le Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire et enseignement secondaire.</i>	27

	DO_07_04	<i>L'approbation du matériel didactique.</i>	8
	DO_07_05	<i>Plan d'action ministériel en matière d'égalité entre les femmes et les hommes 2007-2010.</i>	22
	DO_07_06	<i>Le cheminement spirituel des élèves : un défi pour l'école laïque : avis au ministre de l'éducation, du loisir et du sport.</i>	63
			288
2008	DO_08_01	<i>Plan d'action : éducation, emploi et productivité.</i>	18
	DO_08_02	<i>Des conditions pour mieux réussir! plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA).</i>	4
	DO_08_03	<i>Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire.</i>	40
	DO_08_04	<i>Programme de soutien à l'école montréalaise.</i>	60
		Total 2008	122
2009	DO_09_01	<i>La violence à l'école, ça vaut le coup d'agir ensemble!</i>	28
	DO_09_02	<i>L'école, j'y tiens! : tous ensemble pour la réussite scolaire.</i>	33
	DO_09_03	<i>Plan d'action de développement durable 2008/2012.</i>	24
	DO_09_04	<i>La scolarisation à la maison orientations.</i>	15
	DO_09_05	<i>Plan d'action sur la lecture à l'école.</i>	10
	DO_09_06	<i>Les défis et les enjeux de l'enseignement secondaire au deuxième cycle avis à la ministre de l'éducation, du loisir et du sport sur l'examen et l'adaptation continue du programme de formation de l'école québécoise.</i>	38
		Total 2009	148
2010	DO_10_01	<i>L'approbation du matériel didactique</i>	9
	DO_10_02	<i>L'homophobie, ça vaut le coup d'agir ensemble! plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école, 2008-2011 : outil de référence.</i>	9
	DO_10_03	<i>L'intimidation, ça vaut le coup d'agir ensemble! plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école, 2008-2011 : outil de référence.</i>	6

		Total 2010	24

APPENDICE B

Programmes scolaires				
Niveau scolaire	Titre du chapitre (Domaine général de formation)	Titre de la sous-section (discipline)	Nombre de pages	Cote
Préscolaire et	Lettre du Ministre		1	PRI_GEN_01
primaire	Présentation du Programme de formation		10	PRI_GEN_02
	Compétences transversales		30	PRI_GEN_03
	Domaines généraux de formation		9	PRI_GEN_04
	Éducation préscolaire		18	PRI_PRES_01
	Domaine des langues	Présentation	1	PRI_LAN_01
		Français, langue d'enseignement	24	PRI_LAN_02
		Anglais, langue seconde	11	PRI_LAN_03
		Français, accueil	11	PRI_LAN_04

	Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie	Présentation	1	PRI_MST_01
		Mathématique	19	PRI_MST_02
		Science et technologie	17	PRI_MST_03
	Domaine de l'univers social	Présentation	3	PRI_US_01
		Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté	18	PRI_US_02
	Domaine des arts	Présentation	4	PRI_ART_01
		Art dramatique	12	PRI_ART_02
		Arts plastiques	12	PRI_ART_03
		Danse	13	PRI_ART_04
		Musique	13	PRI_ART_05
	Domaine du développement personnel	Présentation	2	PRI_DP_01
		Éducation physique et à la santé	15	PRI_DP_02
		Enseignement moral	19	PRI_DP_03
		Enseignement moral et religieux catholique	16	PRI_DP_04
		Enseignement moral et religieux protestant	15	PRI_DP_05
		Éthique et culture religieuse (ajout 2008)	83	PRI_DP_06
	Total préscolaire et primaire		377	
Secondaire	Lettre du Ministre		1	SEC1_GEN_01
1er cycle				

	Un programme de formation pour le XXI ^e siècle		16	SEC1_GEN_02
	Les domaines généraux de formation		10	SEC1_GEN_03
	Les compétences transversales		20	SEC1_GEN_04
	Les domaines d'apprentissage		18	SEC1_GEN_05
	Domaine des langues	Présentation	2	SEC1_LAN_01
		Français, langue d'enseignement	61	SEC1_LAN_02
		Intégration linguistique scolaire et sociale	36	SEC1_LAN_03
		Anglais, langue seconde. Programme de base	21	SEC1_LAN_04
		Anglais, langue seconde. Programme enrichi	24	SEC1_LAN_05
	Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie	Présentation	3	SEC1_MST_01
		Mathématique	31	SEC1_MST_02
		Science et technologie	24	SEC1_MST_03
	Domaine de l'univers social	Présentation	4	SEC1_US_01
		Géographie	31	SEC1_US_02
		Histoire et éducation à la citoyenneté	31	SEC1_US_03
	Domaine des arts	Présentation	6	SEC1_ART_01
		Art dramatique	16	SEC1_ART_02

		Arts plastiques	16	SEC1_ART_03
		Danse	18	SEC1_ART_04
		Musique	18	SEC1_ART_05
	Domaine du développement personnel	Présentation	3	SEC1_DP_01
		Éducation physique et à la santé	23	SEC1_DP_02
		Enseignement moral (retiré)	22	SEC1_DP_03
		Enseignement moral et religieux catholique (retiré)	30	SEC1_DP_04
		Enseignement moral et religieux protestant (retiré)	22	SEC1_DP_05
	Total secondaire 1e cycle		507	
Secondaire 2e cycle	Lettre du Ministre		1	SEC2_GEN_01
	Un programme de formation pour le XXIe siècle		32	SEC2_GEN_02
	Les domaines généraux de formation		14	SEC2_GEN_03
	Les compétences transversales		22	SEC2_GEN_04
	Les domaines d'apprentissage		30	SEC2_GEN_05
	Domaine des langues	Présentation	4	SEC2_LAN_01

		Français, langue d'enseignement	184	SEC2_LAN_02
		Français, langue seconde. Programme de base	63	SEC2_LAN_03
		Français, langue seconde. Programme enrichi	64	SEC2_LAN_04
		Intégration linguistique scolaire et sociale	36	SEC2_LAN_05
		Anglais, langue seconde. Programme de base	61	SEC2_LAN_06
		Anglais, langue seconde. Programme enrichi	62	SEC2_LAN_07
		Espagnol, langue tierce	44	SEC2_LAN_08
	Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie	Présentation	5	SEC2_MST_01
		Mathématique	143	SEC2_MST_02
		Science et technologie	75	SEC2_MST_03
		Applications technologiques et scientifiques	71	SEC2_MST_04
		Science et technologie de l'environnement	76	SEC2_MST_05
		Science et environnement	52	SEC2_MST_06
		Chimie	44	SEC2_MST_07
		Physique	47	SEC2_MST_08
	Domaine de l'univers social	Présentation	1	SEC2_US_01
		Histoire et éducation à la citoyenneté	104	SEC2_US_02
		Monde contemporain	48	SEC2_US_03
	Domaine des arts	Présentation	1	SEC2_ART_01

		Art dramatique	35	SEC2_ART_02
		Arts plastiques	40	SEC2_ART_03
		Danse	38	SEC2_ART_04
		Musique	36	SEC2_ART_05
	Domaine du développement de la personne	Présentation	2	SEC2_DP_01
		Éducation physique et à la santé	36	SEC2_DP_02
		Éthique et culture religieuse (ajout 2008)	83	SEC2_DP_03
	Domaine du développement professionnel	Présentation	2	SEC2_PRO_01
		Projet personnel d'orientation	26	SEC2_PRO_02
		Exploration de la formation professionnelle	47	SEC2_PRO_03
		Sensibilisation à l'entrepreneuriat	28	SEC2_PRO_04
	Projet intégrateur		20	SEC2_PI_01
	Total secondaire 2e cycle		1677	

BIBLIOGRAPHIE

- Alexander, Jeffrey C. « Theorizing the “Modes of Incorporation”: Assimilation, Hyphenation, and Multiculturalism as Varieties of Civil Participation », *Sociological Theory*, vol.19, no3, novembre 2001, p.237-249
- Algoud, Jean-Pierre. « La société face à la demande de bonheur », *Connexions*, vol.81, no1, 2004, p.53-74
- Allard, Marie. « Les Suisses rejettent la réforme qui sert de modèle au Québec », *La Presse*, 26 septembre 2006, p.A11
- Anderson, Benedict. *L'imaginaire national: Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*. Paris : La Découverte/Poche, 1996.
- Arendt, Hannah. *La crise de la culture*. Paris : Gallimard, 1972.
- Armand, Françoise, Diane Dagenais et Laura Nicollin. « La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue », *Éducation et francophonie* , vol. 36, no1, 2008, p.44-64
- Baillargeon, Normand. « Un immense péril : l'endoctrinement », *Vivre le primaire*, vol.21, no 4, automne 2008, p.9-11
- Baillargeon, Normand. *Contre la réforme : la dérive idéologique du système d'éducation québécois*. Montréal : les Presses de l'Université de Montréal, 2009.
- Barrère, Anne et Nicolas Sembel. *Sociologie de l'éducation*. Paris: Éditions Nathan, 1998.
- Barrow, Robin et Ronald Woods. *An introduction to Philosophy of Education*, 4^e edition, New York: Routledge, 2006.
- Baucher, Vincent, France Jutras et Suzanne Rousseau (dir.). *Enseigner l'éthique et la culture religieuse: les fondements et la pratique au primaire et au secondaire*. Anjou : CEC, 2010.

- Baudelot, Christian et Roger Establet. *L'école capitaliste en France*. Paris : François Maspero, 1971.
- Beauchemin, Jacques et Mathieu Bock-Côté (dir.). *La cité identitaire*. Montréal : Athéna éditions, 2007.
- Beauchemin, Jacques. *L'histoire en trop : la mauvaise conscience des souverainistes québécois*. Montréal : VLB éditeur, 2002.
- Beauchemin, Jacques. « Le nationalisme québécois entre culture et identité », *Éthique publique*, vol.10, no1, printemps 2008, p.103-115
- Beauchemin, Jacques. *La société des identités : Éthique et politique dans le monde contemporain*. Montréal : Athéna éditions, 2004.
- Bédard, Éric. *Recours aux sources : Essais sur notre rapport au passé*, Montréal : Boréal, 2011.
- Beillerot, Jacky. « Sciences de l'éducation et pédagogie : un étrange manège », *Revue française de pédagogie*, no 120, juillet-août-septembre 1997, p.75-82
- Béland, Jean-Pierre et Pierre Lebuis (dir.) *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse*, Québec : les Presses de l'Université Laval, 2008.
- Bélanger, Antoine. *Analyse critique des valeurs explicites et implicites du discours de la réforme en éducation au Québec*. Mémoire de maîtrise en éducation. Université du Québec à Montréal, mai 2008.
- Bélanger, Pierre W. et Guy Rocher (dir.). *École et société au Québec : éléments d'une sociologie de l'éducation*. Montréal : Éditions HMH, 1970.
- Bell, Joyce et Douglas Hartmann. « Diversity in everyday discourse : the Cultural Ambiguities and the Consequences of "Happy Talk" », *American Sociological Review*, vol.72, décembre 2007, p.895-914
- Bernatchez, Stéphane. « La controverse doctrinale sur la légitimité du juge constitutionnel canadien », *Politique et Sociétés*, vol. 19, no2-3, 2000, p.89-113
- Berthelot, Jocelyn. *Une école pour le monde, une école pour tout le monde : l'éducation québécoise dans le contexte de la mondialisation*. Montréal : VLB éditeur, 2006.
- Bilge, Sirma. « "...alors que nous, Québécois, nos femmes sont égales à nous et nous les aimons ainsi" : la patrouille des frontières au nom de l'égalité de genre dans

une "nation" en quête de souveraineté », *Sociologie et sociétés*, vol.42, no1, 2010, p.197-226

Birnbaum, Pierre (dir.). *Sociologie des nationalismes*. Paris : Presses universitaires de France, 1997.

Bissonnette, Steve, Mario Richard et Clermont Gauthier. *Échec scolaire et réforme éducative : quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Québec : les Presses de l'Université Laval, 2005.

Bissoondath, Neil. *Le marché aux illusions : la méprise du multiculturalisme*. Montréal : Boréal, 1995.

Blais, Marie-Claude, Marcel Gauchet et Dominique Ottavi. *Pour une philosophie politique de l'éducation : Six questions d'aujourd'hui*. Paris : Bayard, 2002.

Blais, Mireille et Stéphane Martineau. « L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes », *Recherches qualitatives*, vol.26, no2, 2006, p.1-18

Bock-Côté, Mathieu. « Le multiculturalisme d'État et l'idéologie antidiscriminatoire », *Recherches sociographiques*, vol.50, no2, 2009, p.348-363

Bock-Côté, Mathieu. *La dénationalisation tranquille*. Montréal : Boréal, 2007.

Bouchard, Gérard et Charles Taylor. Commission de consultation sur les pratiques d'accommodements reliées aux différences culturelles. *Fonder l'avenir : le temps de la conciliation*. Québec :Gouvernement du Québec, mai 2008.

Bouchard, Gérard. « Jeter les souches au feu de la Saint-Jean-Baptiste », *Le Devoir*, 24 mars 1999, p.A9

Bouchard, Gérard. *L'interculturalisme : un point de vue québécois*. Montréal : Boréal, 2012.

Bouchard, Gérard. *La nation québécoise au futur et au passé*. Montréal : VLB éditeur, 1999.

Bouchard, Nancy et Marie-France Daniel (dir.). *Penser le dialogue en éducation éthique*. Québec : les Presses de l'Université du Québec, 2010.

Bouchard, Nancy. *Éthique et culture religieuse à l'école*. Québec : les Presses de l'Université du Québec, 2006.

- Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron. *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : les Éditions de Minuit, 1970.
- Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron. *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : les Éditions de Minuit, 1964.
- Bourdieu, Pierre. « L'école conservatrice : les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, vol.7, no3, 1966, p.325-347
- Bourque, Gilles et Jules Duchastel. *Restons traditionnels et progressifs. Pour une analyse du discours politique. Le cas du régime Duplessis*. Montréal : Boréal, 1988.
- Bouthoul, Gaston. *Sociologie de la politique*. Paris : Presses universitaires de France, 1967.
- Boutin, Gérald et Lise Bessette. *Inclusion ou illusions? Élèves en difficulté en classe ordinaire: Défis, limites et modalités*. Montréal : Éditions nouvelles, 2009.
- Boutin, Gérald et Louise Julien. *L'obsession des compétences*, Montréal : Éditions nouvelles, 2000.
- Boutin, Gérald. « L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique », *Connexions*, vol.81, no1, 2004, p.25-41
- Boutin, Gérald. *La guerre des écoles : Entre transmission et construction des connaissances*. Montréal : Éditions nouvelles, 2012.
- Bouvier, Félix et Michel Sarra-Bournet (dir.). *L'enseignement de l'histoire au début du XXI^e siècle au Québec*. Québec : Septentrion, 2008.
- Bouvier, Félix, Michel Allard, Paul Aubin et Marie-Claude Larouche (dir.) *L'histoire nationale à l'école québécoise : regards sur deux siècles d'enseignement*. Québec : Septentrion, 2012.
- Breton, Pascale. « Bulletin unique : Une note basée sur le jugement de l'enseignant », *La Presse*, 14 novembre 2012, p.A16
- Brubaker, Rogers. « The return of assimilation? Changing perspectives on immigration and its sequels in France, Germany, and the United States », *Ethnic and Racial Studies*, vol.24, no 4, juillet 2001, p.531-548
- Bulle, Nathalie. *L'école et son double*. Paris : Hermann, 2009.

- Bureau d'approbation du matériel didactique. Ministère de l'éducation du Québec.
Les ensembles didactiques et les critères d'évaluation : enseignement primaire et secondaire. Québec : Gouvernement du Québec, 2004.
- Caldwell, Gary. « L'immigration et la nécessité d'une culture publique commune », *L'Action nationale*, vol.78, no8, octobre 1988, p.705-715
- Canet, Raphaël et Jules Duschatel (dir.). *La nation en débat : Entre modernité et postmodernité*. Montréal : Athéna éditions, 2003.
- Cardinal, Linda. « Le pouvoir exécutif et la judiciarisation de la politique au Canada. Une étude du programme de contestation judiciaire », *Politique et Sociétés*, vol. 19, nos 2-3, 2000, p.43-64
- Cerqua, Anthony et Clermont Gauthier. *Esprit, es-tu là? Une analyse du discours de la réforme de l'éducation au Québec*. Québec : les Presses de l'Université Laval, 2010.
- Chauvière, Michel. *Trop de gestion tue le social : Essai sur une discrète chalandisation*. Paris : La Découverte, 2010.
- Chéné, Adèle, et al. « Les objets actuels de la recherche en éducation », *Revue des sciences de l'éducation*, vol.25, no2, 1999, p.401-437
- Cherblanc, Jacques et Dany Rondeau (dir.) *La formation à l'éthique et à la culture religieuse : un modèle d'implantation de programme*. Québec : les Presses de l'Université Laval, 2010.
- Cherkaoui, Mohamed. *Sociologie de l'éducation*. Sixième édition mise à jour. Paris : Presses universitaires de France, 2004.
- Chevrier, Marc (dir.) *Par-delà l'école machine : Critiques humanistes et modernes de la réforme pédagogique au Québec*. Québec : Éditions MultiMondes, 2010.
- Chevrier, Marc. « Le complexe pédagogo-ministériel », *Argument : Politique, société, histoire*, vol.9, no1, automne-hiver 2006-2007, p.21-34
- Chevrier, Marc. *Le temps de l'homme fini*. Montréal : Boréal, 2005.
- Chriss, James J. (dir.) *Counseling and the Therapeutic State*. New York: Walter de Gruyter, 1999.
- Collectif. « Manifeste pour un Québec pluraliste », *Le Devoir*, 3 février 2010, p.A7

Collectif. « Note de la rédaction », *Argument : Politique, société histoire*, vol.15, no1, automne-hiver 2012, p.5-8

Collectif. *Manifeste pour une école compétente*. Québec : les Presses de l'Université du Québec, 2011.

Comeau, Robert et Josiane Lavallée (dir.). *Contre la réforme pédagogique*. Montréal : VLB éditeur, 2008.

Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. *Une école québécoise inclusive : dialogue, valeurs et repères communs*. Québec : Gouvernement du Québec, 2007.

Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire*. Québec : Gouvernement du Québec, 2008.

Comité provincial pour la prestation des services de santé et des services sociaux aux personnes issues des communautés culturelles. Ministère de la santé et des services sociaux. *Services aux personnes issues des communautés culturelles*. En ligne : http://www.msss.gouv.qc.ca/ministere/saslacc/index.php?communautes_culturelles

Comité sur les affaires religieuses. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. *La laïcité scolaire au Québec : un nécessaire changement de culture institutionnelle : avis au ministre de l'éducation, du loisir et du sport*. Québec : Gouvernement du Québec, 2006.

Comité sur les affaires religieuses. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. *Le cheminement spirituel des élèves : un défi pour l'école laïque : avis au ministre de l'éducation, du loisir et du sport*. Québec : Gouvernement du Québec, 2007.

Comité-conseil sur les programmes d'études. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. *Pour le renouvellement de la pratique enseignante. Avis à la ministre de l'éducation, du loisir et du sport sur le Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire et enseignement secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec, 2007.

Comité-conseil sur les programmes d'études. Ministère de l'éducation du loisir et du sport. 2010. *Les défis et les enjeux de l'enseignement secondaire au deuxième cycle avis à la ministre de l'éducation, du loisir et du sport sur l'examen et*

l'adaptation continue du programme de formation de l'école québécoise.
Québec : Gouvernement du Québec, 2010.

Comm. Ont des Droits de la Personne c. Simpsons-Sears, [1985], 2 R.C.S. 536

Commission des États généraux sur l'éducation. Ministère de l'éducation du Québec.
*Les États généraux sur l'éducation, 1995-1996 : rénover notre système
d'éducation : dix chantiers prioritaires : rapport final.* Québec : Gouvernement
du Québec, 1996.

Commission des programmes d'études. Ministère de l'éducation du Québec. *Vers un
élève citoyen : avis au ministre de l'éducation sur les domaines généraux de
formation dans le programme de formation de l'école québécoise, éducation
préscolaire, enseignement primaire et enseignement secondaire.* Québec :
Gouvernement du Québec, 2004.

Condorcet. *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, Paris : Flammarion, 1994.

Corbo, Claude. *L'éducation pour tous : une anthologie du Rapport Parent.*
Montréal : les Presses de l'Université de Montréal, 2002.

Côté, Charles. « Le bulletin chiffré reporté », *La Presse*, 21 août 2010, p.A6

Courtois, Charles. « Bouchard-Taylor : un rapport trudeauiste », *L'Action nationale*,
vol.98, nos 9-10, novembre/décembre 2008, p.60-80

Courtois, Charles. « Pour en finir avec une imposture : la "laïcité ouverte" », *L'Action
nationale*, vol.99, no4, avril 2009, p.59-70

Courtois, Charles. *Le nouveau cours d'histoire du Québec au secondaire : l'école
québécoise au service du multiculturalisme canadien?* Cahier de recherche.
Montréal : Institut de recherche sur le Québec, 2009.

Coutu, Benoit (dir.). *Actualité de la théorie critique.* Montréal : Éditions libres du
Carré rouge, 2010.

Coutu, Michel (dir.) *Droits fondamentaux et citoyenneté : une citoyenneté
fragmentée, limitée, illusoire?*, Montréal : Thémis, 1999.

Daoust-Boisvert, Amélie. « Génération réforme : Meilleurs ou pas, les finissants du
secondaire? », *Le Devoir*, 14 juin 2010, p.A1

- Davis Graham, Hugh. « The Origins of Affirmative Action: Civil Rights and the Regulatory State », *Annals of American Academy of Political and Social Science*, vol.523, septembre 1992, p.50-62
- Del Rey, Angélique. *À l'école des compétences : de l'éducation à la fabrique de l'élève performant*. Paris : La Découverte, 2010.
- Delors, Jacques et al. *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Paris : Éditions Odile Jacob, 1996.
- Derriennic, Jean-Pierre. *Nationalisme et Démocratie: Réflexion sur les illusions des indépendantistes québécois*. Montréal : Boréal, 1995.
- Develay, Michel. « Pédagogie socioconstructiviste, idéologie, scientificité et auto-analyse », *Enjeux pédagogiques*, novembre 2008, no 10, p.11-12
- Dewey, John. *Democracy and Education*. Stilwell: Dirigeads.com Publishing, 2005.
- Diamond, Larry et Marc F. Plattner (dir.). *Nationalism, Ethnic Conflict, and Democracy*. Baltimore : Johns Hopkins University Press, 1994.
- Dieckhoff, Alain. *La nation dans tous ses états : les identités nationales en mouvement*. Paris : Flammarion, 2000.
- Direction des ressources didactiques. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. *L'approbation du matériel didactique*. Québec : Gouvernement du Québec, 2007.
- Direction des ressources didactiques. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. *L'approbation du matériel didactique*. Québec : Gouvernement du Québec, 2010.
- Dufour, Christian. *Les Québécois et l'anglais: le retour du mouton*, Marieville : les Éditeurs réunis, 2008.
- Dumont, Fernand (dir.). *La société québécoise après 30 ans de changements*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture, 1990.
- Dumont, Fernand. *Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire*, Montréal : HMH, 1968.
- Dumont, Fernand. *Raisons communes*. Montréal : Boréal compact, 1997.

- Duran, Patrice. « Le savant et la politique : pour une approche raisonnée de l'analyse des politiques publiques », *L'Année sociologique*, 1990, p.227-259
- Durkheim, Émile. *Éducation et sociologie*. Paris: Presses universitaires de France, 1966.
- Durkheim, Émile. *L'éducation morale*. Paris : Éditions Faber, 2005.
- Dutrisac, Robert et Kathleen Lévesque. « Souveraineté 101 – Le Conseil de la souveraineté coiffé du bonnet d'âne », *Le Devoir*, 30 mars 2006, p.A3
- Ecclestone, Kathryn et Dennis Hays. *The Dangerous Rise of Therapeutic Education*, Londres: Routledge, 2009.
- Eid, Paul. « Entre modernité et postmodernité : la Cour Suprême canadienne et la notion de discrimination inscrite dans la Charte des droits et libertés (1986-1993) », *Sociologie et sociétés*, vol.33, no1, 2001, p.205-229
- Équipe de travail sur le développement de l'école communautaire. Ministère de l'éducation du loisir et du sport. *L'école communautaire : un carrefour pour la réussite des jeunes et le développement de la communauté : rapport*. Québec : Gouvernement du Québec, 2005.
- Estivalèzes, Mireille et Solange Lefebvre (dir.) *Le programme d'éthique et culture religieuse : De l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous*. Québec : les Presses de l'Université Laval, 2010.
- Éthier, Marc-André. « L'actualité pour construire sa conscience planétaire et citoyenne », *Traces*, vol.41, no1, janvier/février 2003, p.23-26
- Ettayebi, Moussadak, Renato Opertti et Philippe Jonnaert. *Logique de compétences et développement curriculaire : Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*. Paris : l'Harmattan, 2008.
- Fichte, Johann Gottlieb. *Discours à la nation allemande*. Paris : Aubier-Montaigne , 1952.
- Foucault, Michel. *L'ordre du discours*. Paris : Gallimard, 1971.
- Fournier, Martine et Vincent Troger (dir.). *Les mutations de l'école : le regard des sociologues*. Auxerre : Sciences Humaines Éditions, 2005.
- Fraser, Nancy. « From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a "Post-Socialist" Age », *New Left Review*, no 212, Juillet-Août 1995, p.68-93

- Freire, Paulo. *Pedagogy of Hope*. New York: Continuum, 2008.
- Freire, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum, 1992.
- Freitag, Michel. « La métamorphose. Genèse et développement d'une société postmoderne en Amérique », *Société*, nos 12-13, hiver 1994, p.1-137
- Fukuyama, Francis. « La fin de l'histoire? », *Commentaire*, vol.12, no47, 1989, p.457-469
- Gagné, Gilles (dir.) *Main basse sur l'éducation*. Québec : Éditions Nota bene, 2002.
- Gagnon, Alain-G. « Plaidoyer pour l'interculturalisme », *Possibles*, automne 2000, p.11-25
- Gagnon, Bernard (dir.) *La diversité québécoise en débat : Bouchard, Taylor et les autres*. Montréal : Québec Amérique, 2010.
- Gagnon, Nicole. *Un dérapage didactique*, Montréal : Stanké, 2001.
- Gani, Cynthia. « Genève : les vraies notes reviennent », *Le Temps*, no 2837, 5 avril 2007.
- Gani, Cynthia. « Les Genevois désavouent leur école », *Le Temps*, no 2676, 25 septembre 2006
- Gauchet, Marcel. *La démocratie contre elle-même*, Paris : Gallimard, 2002.
- Gauthier, Clermont et Diane St-Jacques (dir.) *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Québec : les Presses de l'Université Laval, 2002.
- Gauthier, Clermont et Maurice Tardif (dir.). *La pédagogie : Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, 2^e édition, Montréal : Chenelière éducation, 2005.
- Gellner, Ernest. *Nations et nationalisme*. Paris : Payot, 1989.
- Gervais, Lisa-Marie. « Premier grand test des enfants de la réforme », *Le Devoir*, 6 mai 2010, p.A1
- Gervais, Lisa-Marie. « Que lisent les jeunes au secondaire? », *Le Devoir*, 19 novembre 2011, p.A1
- Gervais, Lisa-Marie. « Une fillette musulmane à l'abri de la musique à la maternelle – Un accommodement tolérable, selon Line Beauchamp », *Le Devoir*, 20 décembre 2011, p.A4

- Gervais, Stephan, Dimitrios Karmis et Diane Lamoureux (dir.). *Du tricoté serré au métissé serré? La culture publique commune au Québec en débats*. Québec : les Presses de l'Université Laval, 2008.
- Glazer, Nathan. « Is Assimilation Dead? », *Annals of American Academy of Political and Social Science*, vol.530, novembre 1993, p.122-136
- Gosselin, Gabriel et Claude Lessard (dir.). *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne : témoignages de ceux et celles qui les ont initiées*. Québec: les Presses de l'Université Laval, 2007.
- Groupe de travail mixte contre l'homophobie. *De l'égalité juridique à l'égalité sociale : vers une stratégie nationale de lutte contre l'homophobie*. Montréal : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, mars 2007.
- Groupe de travail sur la place de la religion à l'école. Ministère de l'éducation du Québec. *Laïcité et religions : perspective nouvelle pour l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec, 1999.
- Groupe de travail sur la réforme du curriculum. Ministère de l'éducation du Québec. *Réaffirmer l'école : rapport*. Québec : Gouvernement du Québec, 1997.
- Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire. Ministère de l'éducation du Québec. *Se souvenir et devenir: rapport*. Québec : Gouvernement du Québec, 1996.
- Habermas, Jürgen. *De l'éthique de la discussion*. Paris : Flammarion, 2006.
- Habermas, Jürgen. *Écrits politiques*. Paris : Flammarion, 1999.
- Hargreaves, David H. « A sociological critique of individualism in education », *British Journal of Educational Studies*, vol.28, no3, juin 1980, p.187-198
- Hartley, David. « The Convergence of Learner-Centered Pedagogy in Primary and Further Education in Scotland: 1965-1985 », *British Journal of Educational Studies*, vol.35, no2, juin 1987, p.115-128
- Hartmann, Douglas et Joseph Gerteis. « Dealing with Diversity: Mapping Multiculturalism in Sociological Terms », *Social Theory*, vol.23, no2, juin 2005, p.218-240
- Heller, Monica. « Repenser le plurilinguisme : langue, postnationalisme et la nouvelle économie mondialisée », *Diversité urbaine*, no.hs1, 2008, p.163-176

- Helly, Denise. « Le multiculturalisme canadien : des leçons pour la gestion de la diversité culturelle? » dans *Perspectives canadiennes et françaises sur la diversité. Les actes de la conférence, 16 octobre 2003*. Patrimoine canadien. En ligne : http://www.pch.gc.ca/pc-ch/pubs/diversity2003/helly_f.cfm
- Hirtt, Nico. *Les nouveaux maîtres de l'école: l'enseignement européen sous la coupe des marchés*. Bruxelles : Éditions Aden, 2005.
- Hobsbawm, Eric. *Nations et nationalisme depuis 1780 : Programme, mythe, réalité*. Paris : Gallimard, 1992.
- Hrimech, Mohamed et France Jutras (dir.). *Défis et enjeux de l'éducation dans une perspective planétaire*. Sherbrooke : Editions du CRP , 1997.
- Inchauspé, Paul. « Le droit et le juste », *Le Devoir*, 31 janvier 2014, p.A8
- Inchauspé, Paul. *Pour l'école. Lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*, Montréal : Liber 2007.
- Jézéquel, Myriam (dir.) *Les accommodements raisonnables : quoi, comment, jusqu'où? Des outils pour tous*. Cowansville : les Éditions Yvon Blais, 2007.
- Jézéquel, Myriam (dir.). *La justice à l'épreuve de la diversité culturelle*, Cowansville : les Éditions Yvon Blais, 2007.
- Jonnaert, Philippe et Armand M'Batika (dir.). *Les réformes curriculaires : regards croisés*. Québec : les Presses de l'Université du Québec, 2004.
- Jonnaert, Philippe et Domenico Masciotra (dir.). *Constructivisme : choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld*. Québec : les Presses de l'Université du Québec, 2004.
- Journet, Paul. « Guy Rocher : La laïcité tout court », *La Presse*, 6 novembre 2010, p.PLUS8
- Jutras, France (dir.). *L'éducation à la citoyenneté : enjeux socioéducatifs et pédagogiques* Québec : les Presses de l'Université du Québec, 2010.
- Kaufmann, Jean-Claude. *L'entretien compréhensif*, 2^e édition. Paris : Armand Colin, 2008.
- Kelly, Stéphane (dir.) *Les idées mènent le Québec : Essais sur une sensibilité historique*, Québec : les Presses de l'Université du Québec, 2003.

- Kelly, Stéphane. *À l'ombre du mur : Trajectoires et destin de la génération X*. Montréal : Boréal, 2011.
- Krieg-Planque, Alice. *Analyser les discours institutionnels*. Paris: Armand Colin, 2012.
- Kymlicka, Will. « Les droits des minorités et le multiculturalisme: l'évolution du débat anglo-américain », *Comprendre*, no1, 2000, p.141-171
- Kymlicka, Will. *La citoyenneté multiculturelle : une théorie libérale du droit des minorités*. Montréal : Boréal, 2001.
- Lacoursière, Ariane. « Pédale douce pour les enfants de la réforme », *la Presse*, 5 mai 2010, p.A6
- Lacroix, Justine. *Communautarisme versus libéralisme : Quel modèle d'intégration politique?*. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles, 2003.
- Lagroye, Jacques. *Sociologie politique*. Paris : Presses de Sciences Po : Dalloz, 2006.
- Larouche, Jean-Marc (dir.). *Reconnaissance et citoyenneté : Au carrefour de l'éthique et du politique*. Québec : les Presses de l'Université du Québec, 2003.
- Lasch, Christopher. *La culture du narcissisme*. Paris : Flammarion, 2006.
- LeGoff, Jean-Pierre. *La barbarie douce : la modernisation aveugle des entreprises et de l'école*. Paris : La découverte, 1999.
- Lejeune, Christophe. « Montrer, calculer, explorer, analyser. Ce que l'informatique fait (faire) à l'analyse qualitative », *Recherches qualitatives*, hors série, no 9, p.15-32
- Lenoir, Yves et Frédéric Tupin (dir.). *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser : regards internationaux*. Québec : les Presses de l'Université Laval, 2012.
- Lenoir, Yves et Marie-Hélène Bouillier-Oudot (dir.) *Savoirs professionnels et curriculum de formation*. Québec : les Presses de l'Université Laval, 2006.
- Lenoir, Yves. « Le "rapport Parent", point de départ de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine », *Canadian Journal of Education*, vol.28, no4, 2005, p.638-668

- Leroux, Georges. « Orientation et enjeux du programme d'éthique et de culture religieuse », *Formation et profession*, mai 2008, p.7-13
- Leroux, Georges. *Éthique, culture religieuse, dialogue : Arguments pour un programme*. Montréal : Fides, 2007.
- Les Intellectuels pour la souveraineté (IPSO). *Redonner sens à l'indépendance*. Montréal : VLB éditeur, 2005.
- Lessard, Claude et Catalina Ferrer. « Pour un monde démocratique : l'éducation dans une perspective planétaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol.23, no1, 1997, p.3-16
- Lessard, Claude. « Le débat américain sur la certification des enseignants et le piège d'une politique éducative "evidence-based" », *Revue des sciences de l'éducation*, vol.32, no1, 2006, p.31-52
- Létourneau, Jocelyn. « Une loi de la clarté identitaire? », *Le Devoir*, 6 novembre 2007, p.A7
- Lipovetsky, Gilles. *L'ère du vide : Essais sur l'individualisme contemporain*. Paris : Gallimard, 1993.
- Loi de 1982 sur le Canada*, 1982, ch.11 (R.-U.), Annexe B. Partie I Charte canadienne des droits et libertés.
- Loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans des organismes publics, LRQ, c A-2.01LRQ, c A-2.01
- Lytard, Jean-François. *La condition postmoderne*. Paris : les Éditions de Minuit, 1979.
- Mabilon-Bonfils, Béatrice et Laurent Saadoun. *Sociologie politique de l'école*. Paris : Presses universitaires de France, 2001.
- MacIntyre, Alasdair. *Après la vertu*. Paris : Presses universitaires de France, 1997.
- Maclure, Jocelyn et Alain-G. Gagnon (dir.) *Repères en mutation : Identité et citoyenneté dans le Québec contemporain*. Montréal : Québec Amérique, 2001.
- Maclure, Jocelyn. « Authenticités québécoises. Le Québec et la fragmentation contemporaine de l'identité », *Globe. Revue internationale d'études québécoises*, vol. 1, no 1, 1998, p.9-35

- Maclure, Jocelyn. *Récits identitaires : le Québec à l'épreuve du pluralisme*. Montréal : Québec Amérique, 2000.
- Maffesoli, Michel. *La transfiguration du politique : la tribalisation du monde postmoderne*. Paris : La Table Ronde, 2002.
- Maffesoli, Michel. *Le temps des tribus : le déclin de l'individualisme dans les sociétés postmodernes*. Paris : La Table Ronde, 2000.
- Maingueneau, Dominique. *Initiation aux méthodes de l'analyse de discours : problèmes et perspectives*. Paris : Classiques Hachette, 1976.
- Mandel, Michael. *La Charte des droits et libertés et la judiciarisation du politique au Canada*, Montréal : Boréal, 1996.
- Marchive, Alain. *La pédagogie à l'épreuve de la didactique*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2008.
- Marcoux, Yvon. « L'anglais dès la première année, pourquoi pas? », *Le Devoir*, 24 janvier 2003, p.A9
- Marshall, Thomas Humphrey. *Class, Citizenship and Social Development / Essays by T.H. Marshall*. New York: Doubleday, 1964.
- Martineau, Richard. « Les pauvres agresseurs », *le Journal de Montréal*, 3 décembre 2011, p.6
- Massé, Raymond et Isabelle Mondou. *Réduction des méfaits et tolérance en santé publique : enjeux éthiques et politiques*. Québec : les Presses de l'Université Laval, 2013.
- McAndrew, Marie, Micheline Milot et Amina Triki-Yamani (dir.). *L'école et la diversité : perspectives comparées*, Québec : les Presses de l'Université Laval, 2010.
- McAndrew, Marie, Micheline Milot, Jean-Sébastien Imbeault et Paul Eid (dir.). *L'accommodement raisonnables et la diversité religieuse à l'école publique : normes et pratiques*. Montréal : Fides, 2008.
- McAndrew, Marie. *Immigration et diversité à l'école : le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : les Presses de l'Université de Montréal, 2001.

- McAndrew, Marie. *Les majorités fragiles et l'éducation*, Montréal : les Presses de l'Université de Montréal, 2010.
- McSween, Pierre-Yves. « Les maths "fortes" », *La Presse*, 6 février 2013, p.A19
- Mellouki, M'hammed (dir.). *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*, Québec : les Presses de l'Université Laval, 2010.
- Mény, Yves. *Politiques publiques*. Paris : Presses universitaires de France, 1989.
- Miles, Matthew B. et A. Michael Huberman. *Analyse de données qualitatives*, 2e édition. Bruxelles : de Boeck, 2003.
- Ministère de l'éducation du Québec et Coordination à la condition féminine. *Un nourrisson... et de l'ambition ! : la scolarisation des mères adolescentes : défi et nécessité*. Québec : Gouvernement du Québec, 1998.
- Ministère de l'éducation du Québec et Ministère de la culture et des communications. *L'intégration de la dimension culturelle à l'école document de référence à l'intention du personnel enseignant*. Québec : Gouvernement du Québec, 2004.
- Ministère de l'éducation du Québec et Ministère de la santé et des services sociaux. *L'éducation à la sexualité dans le contexte de la réforme de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec, 2003.
- Ministère de l'éducation du Québec *Rapprocher les familles et l'école secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec, 2004.
- Ministère de l'éducation du Québec. *Jeunes en santé : qualité de vie en classe*. Québec : Gouvernement du Québec, 1998.
- Ministère de l'éducation du Québec. *Une école d'avenir : plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Gouvernement du Québec, 1998.
- Ministère de l'éducation du Québec. *Une école d'avenir : politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Gouvernement du Québec, 1998.
- Ministère de l'éducation du Québec. *À chacun son rêve*. Québec : Gouvernement du Québec, 2002.

- Ministère de l'éducation du Québec. *Agir autrement pour la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé : stratégie d'intervention pour les écoles secondaires*. Québec : Gouvernement du Québec, 2002.
- Ministère de l'éducation du Québec. *Dans les écoles publiques du Québec : une réponse à la diversité des attentes morales et religieuses*. Québec : Gouvernement du Québec, 2000.
- Ministère de l'éducation du Québec. *Horizon 2005 : ça bouge après l'école : un milieu de vie stimulant*. Québec : Gouvernement du Québec, 2002.
- Ministère de l'éducation du Québec. *Horizon 2005 : une école secondaire transformée : pour la réussite des élèves du Québec*. Québec : Gouvernement du Québec, 2003.
- Ministère de l'éducation du Québec. *La formation à l'enseignement des arts, de l'éducation physique et des langues secondes : orientations et compétences attendues*. Québec : Gouvernement du Québec, 1996.
- Ministère de l'éducation du Québec. *La réécriture du Programme de formation de l'école québécoise : Un programme clair, concis et précis*. Communiqué de Presse. En ligne : <http://www.mels.gouv.qc.ca/CPRESS/cprss2001/c010824.htm>.
- Ministère de l'éducation du Québec. *Le plaisir de lire et d'écrire, ça commence bien avant l'école : Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux défavorisés*. Québec : Gouvernement du Québec, 2003.
- Ministère de l'éducation du Québec. *Le plaisir de lire et d'écrire, ça commence bien avant l'école : Catégories d'activités d'éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux défavorisés*. Québec : Gouvernement du Québec, 2003.
- Ministère de l'éducation du Québec. *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève : cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Québec : Gouvernement du Québec, 2004.
- Ministère de l'éducation du Québec. *Le programme de soutien à l'école montréalaise : 2003-2004*. Québec : Gouvernement du Québec, 2003.
- Ministère de l'éducation du Québec. *Le programme de soutien à l'école montréalaise : 2004-2005*. Québec : Gouvernement du Québec, 2004.
- Ministère de l'éducation du Québec. *Le programme de soutien à l'école montréalaise : 2005-2006*. Québec : Gouvernement du Québec, 2005.

- Ministère de l'éducation du Québec. *L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative*. Québec : Gouvernement du Québec, 1997.
- Ministère de l'éducation du Québec. *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*. Québec : Gouvernement du Québec, 2002.
- Ministère de l'éducation du Québec. *Les technologies de l'information et de la communication en éducation : Plan d'intervention*. Québec : Gouvernement du Québec, 1996.
- Ministère de l'éducation du Québec. *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire : cadre de référence*. Québec : Gouvernement du Québec, 2002.
- Ministère de l'éducation du Québec. *Lire, écrire, communiquer... réussir! : plan d'action pour la valorisation du français, langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec, 2001.
- Ministère de l'éducation du Québec. *Lire, écrire, communiquer... réussir! : plan d'action pour améliorer l'apprentissage de la langue seconde*. Québec : Gouvernement du Québec, 2001.
- Ministère de l'éducation du Québec. *Plan d'action 2000-2003 du Ministère de l'éducation en matière de condition féminine*. Québec : Gouvernement du Québec, 2000.
- Ministère de l'éducation du Québec. *Plan de mise en œuvre de la politique d'évaluation des apprentissages*. Québec : Gouvernement du Québec, 2003.
- Ministère de l'éducation du Québec. *Plan de travail conjoint : pour réussir l'internationalisation en éducation*. Québec : Gouvernement du Québec, 2002.
- Ministère de l'éducation du Québec. *Politique d'évaluation des apprentissages : formation générale des jeunes, formation générale des adultes, formation professionnelle*. Québec : Gouvernement du Québec, 2003.
- Ministère de l'éducation du Québec. *Pour réussir l'internationalisation de l'éducation : une stratégie mutuellement avantageuse*. Québec : Gouvernement du Québec, 2002.
- Ministère de l'éducation du Québec. *Prendre le virage du succès : plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec, 1997.

- Ministère de l'éducation du Québec. *Prendre le virage du succès : soutenir l'école montréalaise*. Québec : Gouvernement du Québec, 1997.
- Ministère de l'éducation du Québec. *Prendre le virage du succès : soutenir l'école montréalaise : 1998-1999*. Québec : Gouvernement du Québec, 1998.
- Ministère de l'éducation du Québec. *Prendre le virage du succès : soutenir l'école montréalaise : 1999-2000*. Québec : Gouvernement du Québec, 1999.
- Ministère de l'éducation du Québec. *Programme de soutien à l'école montréalaise : 2000-2001*. Québec : Gouvernement du Québec, 2000.
- Ministère de l'éducation du Québec. *Programme de soutien à l'école montréalaise : 2001-2002*. Québec : Gouvernement du Québec, 2001.
- Ministère de l'éducation du Québec. *Programme de soutien à l'école montréalaise : 2002-2003*. Québec : Gouvernement du Québec, 2002.
- Ministère de l'éducation du Québec. *Programme d'intervention pour favoriser la réussite scolaire dans les milieux défavorisés : cadre de référence : famille école, communauté, réussir ensemble*. Québec : Gouvernement du Québec, 2003.
- Ministère de l'éducation du Québec. *Rapprocher les familles et l'école primaire*. Québec : Gouvernement du Québec, 2004.
- Ministère de l'éducation du Québec. *TDAH : trouble de déficit de l'attention/hyperactivité : agir ensemble pour mieux soutenir les jeunes : plan d'action*. Québec : Gouvernement du Québec, 2000.
- Ministère de l'éducation du Québec. *Une école adaptée à tous ses élèves : politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec, 1999.
- Ministère de l'éducation du Québec. *Une école adaptée à tous ses élèves : plan d'action en matière d'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec, 1999.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. *Pour un virage santé à l'école : politique-cadre pour une saine alimentation et un mode de vie physiquement actif*. Québec : Gouvernement du Québec, 2007.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. *10 ans : Programme de soutien à l'école montréalaise*. Québec : Gouvernement du Québec, 2006.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. *90 minutes additionnelles qui font toute une différence au primaire, dès septembre 2006*. Québec : Gouvernement du Québec, 2006.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. *Des conditions pour mieux réussir! plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec : Gouvernement du Québec, 2008.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. *La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse : une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec*. Québec : Gouvernement du Québec, 2005.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. *Le renouveau pédagogique : ce qui définit le "changement" : préscolaire, primaire, secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec, 2005.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. *L'école, j'y tiens! : tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec, 2009.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. *L'homophobie, ça vaut le coup d'agir ensemble! plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école, 2008-2011 : outil de référence*. Québec : Gouvernement du Québec, 2010.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. *L'intimidation, ça vaut le coup d'agir ensemble! plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école, 2008-2011 : outil de référence*. Québec : Gouvernement du Québec, 2010.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec : Gouvernement du Québec, 2006.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. *Plan d'action ministériel en matière d'égalité entre les femmes et les hommes 2007-2010*. Québec : Gouvernement du Québec, 2007.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. *Plan d'action sur la lecture à l'école*. Québec : Gouvernement du Québec, 2005.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. *Plan d'action : éducation, emploi et productivité*. Québec : Gouvernement du Québec, 2008.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. *Plan d'action de développement durable 2008/2012*. Québec : Gouvernement du Québec, 2009.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. *Pour approfondir sa vie intérieure et changer le monde : l'animation spirituelle et l'engagement communautaire : un service éducatif complémentaire : cadre ministériel.* Québec : Gouvernement du Québec, 2005.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. *Poursuivre le renouveau pédagogique.* Québec : Gouvernement du Québec, 2006.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. Programme de soutien à l'école montréalaise. Québec : Gouvernement du Québec, 2008.

Ministère de l'immigration et des communautés culturelles. *La diversité : une valeur ajoutée. Politique gouvernementale pour favoriser la participation de tous à l'essor du Québec,* Québec : Gouvernement du Québec, 2008.

Ministère de l'éducation du loisir et du sport. *Élaboration de programmes d'études locaux liés aux projets particuliers de formation en arts : document d'information et de soutien à l'intention des écoles primaires et secondaires : nouveaux encadrements ministériels.* Québec : Gouvernement du Québec, 2006.

Ministère de l'éducation du loisir et du sport. *La violence à l'école, ça vaut le coup d'agir ensemble!* Québec : Gouvernement du Québec, 2009.

Ministère de l'éducation du loisir et du sport. *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle.* Québec : Gouvernement du Québec, 2007.

Ministère de l'éducation du loisir et du sport. *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle.* Québec : Gouvernement du Québec, 2006.

Ministère de l'éducation du Québec et Ministère de la santé et des services sociaux. *Deux réseaux, un objectif : le développement des jeunes : entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation.* Québec : Gouvernement du Québec, 2003.

Ministère de l'éducation du Québec. *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire.* Québec : Gouvernement du Québec, 2001.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. 2010. *La scolarisation à la maison orientations.* Québec : Gouvernement du Québec, 2010.

- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. *Plan d'action sur la lecture à l'école*. Québec : Gouvernement du Québec, 2010.
- Ministère des communautés culturelles et de l'immigration. *Autant de façons d'être Québécois : plan d'action du gouvernement du Québec à l'intention des communautés culturelles*. Québec : Gouvernement du Québec, 1983.
- Ministère des communautés culturelles et de l'immigration. *Au Québec pour bâtir ensemble : Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*. Québec : Gouvernement du Québec, 1991.
- Ministère des communautés culturelles et de l'immigration. *Au Québec pour bâtir ensemble : Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*. Québec : Gouvernement du Québec, 1991.
- Mucchielli, Alex. *Les méthodes qualitatives*, Paris : Presses universitaires de France, 1991.
- Multani c. commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, [2006] 1 R.C.S. 256
- Nengeh Mensah, Maria (dir.) *Dialogues sur la troisième vague féministe*. Sainte-Thérèse : Les éditions du Remue-Ménage, 2005.
- Noël-Gaudreault, Monique, Sébastien Béland et Geneviève Falaise. « Recherches en didactique des disciplines », *Revue des sciences de l'éducation*, vol.35, no3, 2009, p.7-19
- Oudghiri, Rémy et Daniel Sabbagh. « Des usages de la "diversité" : éléments pour une généalogie du multiculturalisme américain », *Revue française de science politique*, vol.49, no3, 1999, p.443-468
- Ouellet, Fernand (dir.). *Quelle formation pour l'enseignement de l'éthique à l'école?* Québec : les Presses de l'Université Laval, 2006.
- Ouellet, Fernand et Michel Pagé (dir.). *Pluriethnicité, éducation et société : construire un espace commun*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture, 1991.
- Ouellet, Fernand. *Les défis du pluralisme en éducation : Essais sur la formation interculturelle*. Québec : les Presses de l'Université Laval, 2002.
- Parenteau, Danic. « Interculturalisme, multiculturalisme: blanc bonnet, bonnet blanc », *L'Action nationale*, vol. 98, nos 9-10, novembre-décembre 2008, p.81-86

- Parenteau, Danic. « Le citoyennisme ou le militantisme intégral », *Argument : Politique, société, histoire*, vol.13, no1, 2010-2011, p.46-59
- Parsons, Talcott. « The School Class as Social System: Some of Its Functions in American Society », *Harvard Educational Review*, vol.29, no 4, Automne 1959, p.297-318
- Perrenoud, Philippe. « Constructivisme : confusion et mauvaise foi », *Enjeux pédagogiques*, no 10, novembre 2008, p.13-14
- Perrenoud, Philippe. *La pédagogie à l'école des différences : Fragments d'une sociologie de l'échec*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 2005.
- Piaget, Jean. *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël/Gonthier, 2008.
- Piazza, Alberto. « Un concept sans fondement biologique », *La Recherche*, no 302, 1997, p.64-68
- Plourde, Michel et Pierre Georgeault. *Le français au Québec : 400 ans d'histoire et de vie*. Nouvelle édition. Conseil supérieur de la langue française. Montréal : Fides, 2008.
- Proulx, Jean-Pierre, Émile Ollivier et Claude Lessard. « Le rapport de la commission des États généraux sur l'éducation », *Recherches sociographiques*, vol.38, no2, 1997, p.335-344
- Putnam, Robert D. « E pluribus Unum: Diversity and Community in the Twenty-first Century », *Scandinavian Political Studies*, vol.30, no2, 2007, p.137-173
- Quérin, Joëlle. « *Accommodements raisonnables* » pour motif religieux : étude d'un débat public. Mémoire de maîtrise en sociologie, Université de Montréal, 2008.
- Quérin, Joëlle. *Le cours Éthique et culture religieuse : transmission des connaissances ou endoctrinement?*. Cahier de recherche. Montréal : Institut de recherche sur le Québec, 2009.
- Rawls, John. *Théorie de la justice*. Paris: Seuil, 1997.
- Raynaud, Philippe et Paul Thibaud. *La fin de l'école républicaine*, Paris : Calmann-Lévy, 1990.
- Reboul, Olivier. *Le langage de l'éducation : analyse du discours pédagogique*. Paris : Presses universitaires de France, 1984.

- Renan, Ernest. *Qu'est-ce qu'une nation? et autres essais politiques*. Textes choisis et présentés par Joël Roman. Paris : Presses pocket, 1992.
- Rieff, Philip. *The Triumph of the Therapeutic*. Wilmington: ISI Books, 2006.
- Robitaille, Antoine. « Bouchard à court d'arguments pro-diversité », *Le Devoir*, 17 août 2007, p.A1
- Rousseau, Jean-Jacques. *Émile ou de l'éducation*. Paris : Flammarion, 2009.
- Sarfati, Georges-Élia. *Éléments d'analyse du discours*. Paris : Armand Colin, 2007.
- Sauvé, Mathieu-Robert. « L'évaluation à l'école : compétence à parfaire », *Argument : Politique, société, histoire*, vol.9, no1, automne-hiver 2006-2007, p.62-73
- Schnapper, Dominique. *La communauté des citoyens : sur l'idée moderne de nation*. Paris : Gallimard, 2003.
- Schnapper, Dominique. *La démocratie providentielle*. Paris : Gallimard, 2002.
- Schnapper, Dominique. *Qu'est-ce que l'intégration?* Paris : Gallimard, 2007.
- Secrétariat d'État du Canada. *Le multiculturalisme... être Canadien*. Ottawa : Gouvernement du Canada, 1987.
- Smith, Anthony D. *Nationalism in the Twentieth Century*. New York: New York University Press, 1979.
- Sosoe, Lukas K (dir.) *Diversité humaine : démocratie, multiculturalisme et citoyenneté*. Québec : les Presses de l'Université Laval, 2002.
- Spilková, Vladimíra. « Les tentatives de mises en place des "pédagogies nouvelles" dans les écoles fondamentales tchèques après 1989 », *Revue française de pédagogie*, no153, octobre-novembre-décembre 2005, p.25-38
- Status, Pierre (dir.), *Actualité de l'école républicaine?*, Caen : Centre régional de documentation pédagogique de Basse-Normandie, 1998.
- Strauss, Anselm L. et Juliet Corbin. *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, Thousand Oaks: Sage, 1990.
- Syndicat Northcrest c. Amselem, [2004], 2 R.C.S. 551

- Taguieff, Pierre-André. *Résister au « bougisme » : démocratie forte contre mondialisation techno-marchande*. Paris : Mille et une nuits, 2001.
- Taylor, Charles. *Grandeur et misère de la modernité*. Montréal : Éditions Bellarmin, 1992.
- Taylor, Charles. *Multiculturalisme : différence et démocratie*. Paris : Flammarion, 1994.
- Thériault, Joseph Yvon. *Critique de l'américanité : mémoire et démocratie au Québec*. Montréal : Québec Amérique, 2005.
- Toussaint, Pierre (dir.). *La diversité ethnoculturelle en éducation : Enjeux et défis pour l'école québécoise*. Québec : les Presses de l'Université du Québec, 2010.
- Tremblay, Stéphanie. *École et religions: Genèse du nouveau pari québécois*. Montréal : Fides, 2010.
- Tribunal des droits de la personne du Québec et Barreau du Québec. *La Charte des droits et libertés de la personne : pour qui et jusqu'où?* Cowansville : Éditions Yvon Blais, 2005.
- Van Zanten, Agnès. *Les politiques d'éducation*. Paris : Presses universitaires de France, 2004.
- Venne, Michel (dir.). *Penser la nation québécoise*. Montréal : Québec Amérique, 2000.
- Vertovec, Steven et Robin Cohen (dir.). *Conceiving Cosmopolitanism: Theory, Context, and Practice*. New York : Oxford University Press, 2002.
- Voyer, Jean-Pierre. « La diversité sans la division : un rôle pour le capital social? », *Diversité canadienne / Canadian Diversity*, vol.1, no3, printemps 2003, p.67-71
- Walzer, Michael. *Sphères de justice : Une défense du pluralisme et de l'égalité*. Paris : Seuil, 1997.
- Weinstock, Daniel. « Bouchard aurait dû s'y attendre », *La Presse*, 11 juin 2008, p..A27
- Wood, Peter. *Diversity: the Invention of a Concept*. San Francisco : Encounter Books, 2003.